RUDOLF STEINER GESAMTAUSGABE

VERÖFFENTLICHUNGEN AUS DEM ARCHIV

# Ergänzungen zu den pädagogischen Grundkursen

Veröffentlichung aus dem Archiv der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung
als Studienmaterial für die Lehrer an Waldorfschulen

Übersicht über die Konferenzen in drei Bänden

Erster Band

*1. Schuljahr:* 16. September 1919 bis 24. Juli 1920
Konferenzen vom 8. September 1919 bis 31. Juli 1920

*2. Schuljahr:* 20. September 1920 bis 11. Juni 1921
Konferenzen vom 21. September 1920 bis 26. Mai 1921

Zweiter Band

*3. Schuljahr:* 18. Juni 1921 bis 30. Mai 1922
Konferenzen vom 16. Juni 1921 bis 10. Mai 1922

*4. Schuljahr:* 20. Juni 1922 bis 24. März 1923
Konferenzen vom 20. Juni 1922 bis 8. März 1923

Dritter Band

*5. Schuljahr:* 24. April 1923 bis 7. April 1924
Konferenzen vom 30. März 1923 bis 27. März 1924

*6. Schuljahr:* 30. April 1924 bis 30. März 1925
Konferenzen vom 9. April 1924 bis 3. September 1924

RUDOLF STEINER

# Konferenzen

mit den Lehrern
der Freien Waldorfschule in Stuttgart
1919 bis 1924

Dritter Band

Das fünfte und sechste Schuljahr

1975

RUDOLF STEINER VERLAG
DORNACH/SCHWEIZ

Veröffentlichung aus dem Archiv der Rudolf Steiner-Nachlaßverwaltung, Dornach
als Studienmaterial für die Lehrer an Waldorfschulen

Aus verschiedenen, von Rudolf Steiner nicht durchgesehenen unvollständigen
Nachschriften und handschriftlichen Notizen der Teilnehmer zusammengestellt und
herausgegeben von Erich Gabert (+) und Hans Rudolf Niederhäuser
unter redaktioneller Mitarbeit von Anton Rodi

Erste Veröffentlichung als Vervielfältigung für
Lehrer der Waldorfschulen, o. J. (intern)

Zweite Veröffentlichung (mit Auslassungen)
in „Die Menschenschule", 1946–1956

Dritte, erweiterte Ausgabe (Vervielfältigung)
in 8 Heften, Stuttgart 1962–1964

Vierte, neu durchgesehene und erweiterte Ausgabe
(erste Buchauflage in 3 Bänden), Gesamtausgabe Dornach 1975

Der Aufsatz „Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart"
erschien in der Erziehungsnummer der Zeitschrift „Soziale Zukunft", Dornach 1920

Bibliographie-Nr. 300 / 3


Printed in Switzerland by Buchdruckerei Meier + Cie AG Schaffhausen

ISBN 3-7274-3000-1 (Reihe)
ISBN 3-7274-3003-6 (3. Band, Ln.)  ISBN 3-7274-3006-0 (3. Band, Kt.)

Als lebensmäßige Voraussetzung galt für die Teilnehmer dieser Konferenzen die Kenntnis der Anthroposophie, der drei grundlegenden Vortragskurse: „Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik", „Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches" und die „Seminarbesprechungen", sowie der anderen Kurse, die Rudolf Steiner für die Lehrer der Waldorfschule gehalten hat: „Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung", 1921, „Meditativ erarbeitete Menschenkunde", 1920, „Erziehungsfragen im Reifealter" und „Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts", 1922, „Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehrerberufs", 1923. Diese Kenntnis muß als Grundlage zur Beurteilung des Ganzen wie der Einzelheiten dieser Konferenzen auch beim Leser vorausgesetzt werden.

Die Wortlaute der Konferenzen waren nicht zur Veröffentlichung gedacht. Es muß hingenommen werden, daß in den von Rudolf Steiner nicht durchgesehenen, unvollständigen Aufzeichnungen Fehlerhaftes enthalten ist.

# INHALT

*Rudolf Steiner:*
*Die pädagogische Zielsetzung der Waldorfschule in Stuttgart* 9

*Konferenzen vom:*
30. März 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 16
24. April 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 28
25. April 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 34
3. Mai 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 45
25. Mai 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 52
21. Juni 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 60
3. Juli 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 64

*Besprechung mit dem Verwaltungsrat am 5. Juli 1923* . . . 71

*Konferenzen vom:*
12. Juli 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 72
31. Juli 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 82
18. September 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 90
16. Oktober 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 100
18. Dezember 1923 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 104
5. Februar 1924 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 110
27. März 1924 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 132
9. April 1924 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 141
29. April 1924 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 145
30. April 1924 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 150
2. Juni 1924 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 161
19. Juni 1924 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 170
15. Juli 1924 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 182
3. September 1924 . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 191

*Zeittafel* . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 195

*Hinweise* . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . . 201

*Liste der Kurse und Vorträge Rudolf Steiners* . . . . . . . . 213

*Sachwortverzeichnis,* Bände 1–3 . . . . . . . . . . . . . . . 225

*Übersicht über die Rudolf Steiner Gesamtausgabe* . . . . . . 271

# DIE PÄDAGOGISCHE ZIELSETZUNG DER WALDORFSCHULE IN STUTTGART

Rudolf Steiner

Wer sich auf den heutigen Bildungsanstalten für den Beruf des Pädagogen vorbereitet, nimmt viele gute Grundsätze über Erziehungswesen und Unterrichtskunst ins Leben mit. Und der gute Wille, diese Grundsätze auch anzuwenden, ist zweifellos bei vielen vorhanden, denen dies als Aufgabe zufällt. Dennoch ist eine weitgehende Unbefriedigtheit auf diesem Lebensgebiete vorhanden. Immer neue oder neu erscheinende Zielsetzungen tauchen auf; und Anstalten werden begründet, welche den Forderungen der Menschennatur und des sozialen Lebens besser Rechnung tragen sollen als diejenigen, welche aus der allgemeinen Zivilisation der neueren Menschheit hervorgegangen sind. Unbillig wäre es, nicht anzuerkennen, daß die Erziehungs- und Unterrichtskunde seit mehr als einem Jahrhundert die edelsten, von hohem Idealismus getragenen Persönlichkeiten zu ihren Pflegern gehabt hat. Was der Geschichte von diesen einverleibt ist, stellt einen reichen Schatz von pädagogischer Weisheit und von begeisternden Anweisungen für den Erzieherwillen dar, die der angehende Lehrer aufnehmen kann.
Man wird kaum in Abrede stellen können, daß für jeden Mangel, den man im Felde des Erziehens und Unterrichtens findet, sich leitende Ideen bei den bisher führenden großen Pädagogen aufweisen lassen, durch deren Befolgung Abhilfe geschaffen werden könnte. Die Unbefriedigtheit kann nicht in dem Fehlen einer sorgsam gepflegten Erziehungskunde liegen; sie kann auch nicht auf dem Mangel an gutem Willen bei denen beruhen, die im Erziehen und Unterrichten tätig sind. Aber sie ist doch nicht unberechtigt. Das beweisen die Erfahrungen des Lebens jedem Unbefangenen.
Von solchen Empfindungen sind diejenigen durchdrungen gewesen, die an der Begründung der Waldorfschule in Stuttgart beteiligt sind. Emil Molt, der Begründer dieser Schule, und der Schreiber dieses Artikels, welcher der Erziehungs- und Unterrichtsart die Richtung geben durfte, und der sich an der Fortführung dieser Richtung weiterhin beteiligen darf: sie wollen mit dieser Schule eine pädagogische und eine soziale Aufgabe lösen.
Bei dem Versuch, die pädagogische Aufgabe zu lösen, kommt es darauf an, den Grund zu erkennen, warum die guten Erziehungsprinzipien, die vorhanden sind, in so weitgehendem Maße zu nicht

befriedigenden Ergebnissen führen. – Es wird doch zum Beispiel allgemein anerkannt, daß die sich entwickelnde Individualität des Kindes für die Gewinnung der leitenden Ideen im Unterrichten und Erziehen beobachtet werden müsse. In allen Tonarten wird dieser Gesichtspunkt als ein richtiger hingestellt.
Aber es gibt heute gewichtige Hindernisse, diesen Gesichtspunkt einzunehmen. Er erfordert, um in wahrer Praxis zur Geltung zu kommen, eine Seelenerkenntnis, die wirklich das Wesen des Menschen aufschließt. Zu einer solchen führt die Weltanschauung nicht, welche die geistige Bildung der Gegenwart beherrscht. Diese Weltanschauung glaubt nur dann einen sicheren Boden unter den Füßen zu haben, wenn sie allgemeingültige Gesetze aufstellen kann. Gesetze, die man in festen Begriffen aussprechen und dann auf den einzelnen Fall anwenden kann. Man gewöhnt sich an das Streben nach solchen Gesetzen, wenn man seine Berufsbildung in den Bildungsanstalten der Gegenwart erwirbt. Auch die für den Erzieherberuf Vorgebildeten sind an das Denken in solchen Gesetzen gewöhnt. Aber die menschliche Seelenwesenheit widerstrebt der Erkenntnis, wenn man sie durch solche Gesetze fassen will. Nur die Natur ergibt sich diesen Gesetzen. Will man das Wesen der Seele durchschauen, so muß man das Gesetzmäßige mit künstlerischer Gestaltungskraft in der Erkenntnis durchdringen. Der Erkennende muß zum künstlerisch Schauenden werden, wenn er das Seelische erfassen will. Man kann dozieren: ein solches Erkennen sei kein wahres Erkennen, denn es beteilige das persönliche Erlebnis an dem Erfassen der Dinge. Solches Dozieren mag noch so viele logische Vorurteile für sich haben; es hat die Tatsache gegen sich, daß ohne die Beteiligung des inneren persönlichen, des schaffenden Erfassens das Seelische nicht zu erkennen ist. Man schreckt vor dieser Beteiligung zurück, weil man glaubt, damit unbedingt in die persönliche Willkür des Beurteilens hineinzukommen. Gewiß, man kommt in diese Willkür hinein, wenn man sich nicht durch sorgfältige Selbsterziehung innere Objektivität aneignet.
Damit ist aber der Weg angedeutet, den derjenige einschlägt, der neben der auf ihrem Gebiete berechtigten Naturerkenntnis eine wahre Geist-Erkenntnis gelten läßt. Und dieser kommt es zu, das Wesen des Seelischen aufzuschließen. Sie muß eine wirkliche Erziehungs- und Unterrichtskunst tragen. Denn sie führt zu einer Menschenerkenntnis, die so in sich bewegliche, lebendige Ideen hat, daß der Erzieher sie in die praktische Anschauung der einzelnen kindlichen Individualität umsetzen kann. Und erst wer dieses ver-

mag, für den gewinnt die Forderung, nach der Kindesindividualität zu erziehen und zu unterrichten, eine praktische Bedeutung.

In unserer Zeit, mit ihrem Intellektualismus, mit ihrer Liebe zur Abstraktion, wird man das hier Ausgesprochene mit Einwänden zu widerlegen suchen, wie etwa der ist: es sei doch selbstverständlich, daß man allgemeine Ideen, die man über das Wesen des Menschen auch aus der gegenwärtigen Zeitbildung heraus gewonnen habe, für den einzelnen Fall individualisiere.

Doch um richtig zu individualisieren, so, wie es befähigt, die besondere Kindesindividualität erzieherisch zu führen, dazu ist nötig, in einer besonderen Geisteserkenntnis den Blick für das erworben zu haben, was *nicht* als einzelner Fall unter ein allgemeines Gesetz gebracht werden kann, sondern dessen Gesetz erst an diesem Fall anschauend erfaßt werden muß. Die hier gemeinte Geist-Erkenntnis führt nicht, nach dem Vorbilde der Naturerkenntnis, zum Vorstellen allgemeiner Ideen, um diese im einzelnen Falle anzuwenden, sondern sie erzieht den Menschen zu einer Seelenverfassung, die den einzelnen Fall in seiner Selbständigkeit schauend erlebt. – Diese Geisteswissenschaft verfolgt, wie sich der Mensch in seinem Kindes- und Jugendalter entwickelt. Sie zeigt, wie die kindliche Natur von der Geburt bis zum Zahnwechsel so geartet ist, daß sie sich aus dem Trieb der *Nachahmung* entfaltet. Was das Kind sieht, hört und so weiter, erregt in ihm den Trieb, das gleiche zu tun. Wie sich dieser Trieb gestaltet, das untersucht bis ins einzelne die Geisteswissenschaft. Man braucht zu dieser Untersuchung Methoden, die in jedem Punkte das bloße Gesetzesdenken in das künstlerische Anschauen hinüberleiten. Denn, was das Kind zur Nachahmung reizt und die Art, wie es nachahmt, läßt sich nur in dieser Art anschauen. – In der Periode des Zahnwechsels vollzieht sich ein völliger Umschwung im kindlichen Erleben. Es tritt der Trieb auf, das zu tun oder auch zu denken, was ein anderer Mensch, der von dem Kinde als Autorität empfunden wird, tut oder denkt, wenn er dieses Tun oder Denken als richtig bezeichnet. Vor diesem Lebensalter wird nachgeahmt, um das eigene Wesen zum Nachbild der Umgebung zu machen; mit dem Eintritt in dieses Alter wird nicht *bloß* nachgeahmt, sondern es wird das fremde Wesen mit einem gewissen Grade der Bewußtheit in das eigene Wesen hereingenommen. Doch bleibt der Nachahmungstrieb neben dem anderen, der Autorität zu folgen, bis etwa zum neunten Lebensjahre noch bestehen. Geht man von den Äußerungen dieser zwei Haupttriebe für die beiden aufeinanderfolgenden Kindesalter aus, so fällt der Blick auf

andere Offenbarungen der kindlichen Natur. Man lernt die lebendig-plastische Entwickelung der menschlichen Kindheit kennen.
Wer in diesem Felde seine Beobachtungen aus der Vorstellungsart heraus anstellt, die für Naturdinge, ja die auch für den Menschen als Naturwesen die richtige ist, dem entzieht sich, was das eigentlich Bedeutsame ist. Wer aber auf die für dieses Gebiet sachgemäße Beobachtungsart eingeht, der schärft sein Seelenauge für das Individuelle der Kindeswesenheit. Ihm wird das Kind nicht zum „einzelnen Fall", den er nach einem Allgemeinen beurteilt, sondern zum ganz individuellen Rätsel, das er zu lösen sucht.
Man wird einwenden, solches anschauendes Eingehen auf das einzelne Kind sei doch in einer Schulklasse mit einer größeren Schülerzahl nicht möglich. Ohne deshalb übergroßen Schülerzahlen in den Klassen das Wort reden zu wollen, muß doch gesagt werden, daß ein Lehrer mit einer Seelenerkenntnis, wie sie hier gemeint ist, leichter mit vielen Schülern zurecht kommen wird als der andere ohne wirkliche Seelenerkenntnis. Denn diese Seelenerkenntnis wird sich in dem Gebaren der ganzen Persönlichkeit des Lehrers offenbaren; sie wird jedem seiner Worte, allem seinem Tun das Gepräge geben; und die Kinder werden innerlich aktiv unter seiner Führung werden. Er wird nicht jeden einzelnen zur Aktivität zu zwingen haben, denn seine allgemeine Haltung wird auf das einzelne Kind wirken.
Aus der Erkenntnis der kindlichen Entwickelung ergeben sich sachgemäß Lehrplan und Lehrmethode. Durchschaut man, wie der Nachahmungstrieb und der Impuls, unter die Autorität sich zu stellen, beim Kinde in den ersten Volksschuljahren ineinanderwirken, so weiß man, wie man für diese Jahre zum Beispiel den Schreibunterricht zu gestalten hat. Baut man ihn auf die Intellektualität, so arbeitet man gegen die Kräfte, die sich durch den Nachahmungstrieb offenbaren; geht man von einer Art Zeichnen aus, das man allmählich in das Schreiben überführt, so entwickelt man, was sich zu entwickeln strebt. In dieser Art läßt sich der Lehrplan ganz aus der Natur der kindlichen Entwickelung heraus gewinnen. Und nur ein Lehrplan, der in dieser Art gewonnen ist, arbeitet in der Richtung der menschlichen Entwickelung. Er macht den Menschen stark; jeder andere verkümmert seine Kräfte. Und diese Verkümmerung macht ihre Wirkungen für das ganze Leben geltend.
Es ist nur durch eine Seelenerkenntnis der geschilderten Art möglich, einen Erziehungsgrundsatz anzuwenden wie denjenigen von der Notwendigkeit, die Individualität der kindlichen Natur zu beobachten.

Eine Pädagogik, die praktisch anwenden will, was theoretisch von vielen als gute Grundsätze verfochten wird, muß gebaut sein auf eine wahre Geisteswissenschaft. Sonst wird es nur durch die wenigen Pädagogen, die durch glückliche Naturanlagen instinktiv sich ihre Praxis erarbeiten, wirken können. Von einer wahren geisteswissenschaftlichen Menschenerkenntnis soll die pädagogische und didaktische Erziehungs- und Unterrichtspraxis der Waldorfschule befruchtet sein. Die Lehrer nach dieser Richtung hin anzuregen, stellte ich mir mit einem Kursus in geisteswissenschaftlicher Pädagogik und Didaktik zur Aufgabe, den ich für sie vor der Eröffnung der Schule abgehalten habe.

Damit ist, allerdings nur skizzenhaft, die pädagogische Aufgabe gekennzeichnet, für die ein erster Versuch zur Lösung mit dieser Schule gemacht worden ist. In der Waldorfschule hat Emil Molt zugleich eine Einrichtung geschaffen, die einer sozialen Forderung der Gegenwart entspricht. Sie ist zunächst die Volksschule für die Kinder der in der Waldorf-Astoria-Fabrik in Stuttgart Arbeitenden. Neben diesen Kindern sitzen auch diejenigen anderer Bevölkerungsklassen, so daß der Charakter der Einheits-Volksschule voll gewahrt ist. Das ist alles, was zunächst von einem einzelnen getan werden kann. Im umfassenden Sinne wird mit der Schule eine wichtige soziale Aufgabe für die Zukunft erst gelöst werden können, wenn die sozialen Gesamteinrichtungen alles Schulwesen so in sich eingliedern, daß dieses von dem Geiste durchdrungen sein wird, der in der Waldorfschule so weit zur Geltung gebracht wird, als es unter den gegenwärtigen Verhältnissen möglich ist.

Die obigen Darlegungen zeigen, daß alle pädagogische Kunst auf eine Seelenerkenntnis gebaut sein muß, die an die Persönlichkeit des Lehrers eng gebunden ist. Diese Persönlichkeit muß sich in ihrem pädagogischen Schaffen frei ausleben können. Das ist nur möglich, wenn die gesamte Verwaltung des Schulwesens autonom auf sich selbst gestellt ist. Wenn der ausübende Lehrer in bezug auf die Verwaltung nur wieder mit ausübenden Lehrern zu tun hat. Ein nicht ausübender Pädagoge ist in der Schulverwaltung ein Fremdkörper wie ein nicht künstlerisch Schaffender, dem obliegen würde, künstlerisch Schaffenden die Richtung vorzuzeichnen. Das Wesen der pädagogischen Kunst fordert, daß die Lehrerschaft sich teilt zwischen Erziehen und Unterrichten und der Verwaltung des Schulwesens. Dadurch wird in der Verwaltung voll walten der Gesamtgeist, der sich aus der geistigen Haltung aller einzelnen zu einer Unterrichts- und Erziehungsgemeinschaft vereinigten Lehrer gestaltet. Und es wird

in dieser Gemeinschaft nur das Geltung haben, was aus der Seelenerkenntnis sich ergibt.
Eine solche Gemeinschaft ist nur möglich in dem dreigliedrigen sozialen Organismus, der ein freies Geistesleben neben einem demokratisch orientierten Staats- und einem selbständigen Wirtschaftsleben hat. Ein Geistesleben, das seine Direktiven von der politischen Verwaltung oder von den Mächten des Wirtschaftslebens erhält, kann nicht eine Schule in seinem Schoße pflegen, deren Impulse von der Lehrerschaft selbst restlos ausgehen. Eine freie Schule wird aber Menschen in das Leben hineinstellen, die im Staate und in der Wirtschaft ihre volle Kraft entfalten können, weil diese in ihnen entwickelt wird.
Wer nicht der Meinung huldigt, daß die unpersönlichen Produktionsverhältnisse oder ähnliches die Menschen gestaltet, sondern aus der tatsächlichen Wirklichkeit erkennt, wie die Menschen die soziale Ordnung schaffen, der wird auch einsehen, welche Bedeutung eine Schule hat, die nicht auf die Partei- oder sonstigen Ansichten gebaut ist, sondern auf dasjenige, was der menschlichen Gemeinschaft durch die stets neu in sie eintretenden Generationen aus den Tiefen des Weltenwesens zugeführt wird. Dies aber zu erkennen und auszubilden ist nur einer Seelenanschauung möglich, wie sie hier versucht worden ist zu charakterisieren. Von diesem Gesichtspunkte aus erscheint die tiefgehende soziale Bedeutung einer pädagogischen Praxis, die auf Geisteswissenschaft begründet ist.
Von dieser pädagogischen Praxis wird manches anders beurteilt werden müssen, als es gegenwärtig von den Pädagogen geschieht. Um nur auf eines in dieser Richtung Liegende hinzuweisen, sei erwähnt, daß in der Waldorfschule dem gewöhnlichen Turnen als gleichberechtigt eine Art Eurythmie an die Seite gesetzt worden ist. Diese Eurythmie ist eine sichtbare Sprache. Durch sie werden die menschlichen Körperglieder bewegt, wird der ganze Mensch und werden Menschengruppen zu solchen Bewegungen veranlaßt, die gesetzmäßig einen Seeleninhalt ausdrücken wie die Lautsprache oder die Musik. Der ganze Mensch wird beseelt bewegt. Wenn nun heute das Turnen, das direkt nur auf die Erstarkung des Körpers und höchstens indirekt auf die moralische Kräftigung des Menschen wirken kann, vorurteilsvoll überschätzt wird, weil es einseitig auf das Physische geht, so wird eine spätere Zeit erkennen, wie die beseelte Bewegungskunst der Eurythmie zugleich mit dem Physischen die Willensinitiative zur Entfaltung bringt. Sie erfaßt den Menschen als Ganzes nach Leib, Seele und Geist.

Wer nicht in einer Art von Seelenschlaf die gegenwärtige Krisis des europäischen Zivilisationslebens an sich vorübergehen läßt, sondern sie voll miterlebt, der kann ihre Ursprünge nicht bloß in verfehlten äußeren Einrichtungen sehen, die einer Verbesserung bedürfen, sondern er muß sie tief im Inneren des menschlichen Denkens, Fühlens und Wollens suchen. Dann aber wird er auch unter den Wegen zur Gesundung unseres sozialen Lebens denjenigen der Erziehung der kommenden Generation anerkennen. Und er wird einen Versuch nicht ganz unbeachtet lassen, der in der pädagogischen Kunst nach Mitteln sucht, durch die gute Grundsätze und ein guter Wille auch praktisch sich ausleben können. Die Waldorfschule ist nicht eine „Reformschule" wie so manche andere, die gegründet werden, weil man zu wissen glaubt, worin die Fehler dieser oder jener Art des Erziehens und Unterrichtens liegen; sondern sie ist dem Gedanken entsprungen, daß die besten Grundsätze und der beste Wille in diesem Gebiete erst zur Wirksamkeit kommen können, wenn der Erziehende und Unterrichtende ein Kenner der menschlichen Wesenheit ist. Man kann dies nicht sein, ohne auch eine lebendige Anteilnahme zu entwickeln an dem ganzen sozialen Leben der Menschheit. Der Sinn, der geöffnet ist für das Wesen des Menschen, nimmt auch alles Leid und alle Freude der Menschheit als eigenes Erlebnis hin. Durch einen Lehrer, der Seelenkenner, Menschenkenner ist, wirkt das ganze soziale Leben auf die in das Leben hineinstrebende Generation. Aus seiner Schule werden Menschen hervorgehen, die sich kraftvoll in das Leben hineinstellen können.

## *Konferenz vom Freitag 30. März 1923, 9–14 Uhr*

Nach der künstlerisch-pädagogischen Tagung

*Dr. Steiner:* Meine lieben Freunde! Das, was ich zuerst sagen möchte, das ist das, daß ja der Rückblick, den wir auf die verflossene Epoche machen können, uns mit tiefer Befriedigung erfüllt. Die Veranstaltung war eine außerordentlich befriedigende, und man kann schon sagen, so wie die Dinge in sich als Waldorfschul-Angelegenheit gegliedert waren, wie die einzelnen Dinge durchgeführt worden sind, wie die einzelnen Redner gesprochen haben, war es ganz gewiß auch nicht nur innerlich eine außerordentlich gute Veranstaltung, sondern es war auch eine Veranstaltung, die als solche wohl einen großen Eindruck hat auf die Besucher machen können. Und es ist zweifellos, daß durch solche Veranstaltungen von seiten der Waldorfschule die Schwierigkeiten, die bestehen, namentlich auch, was sehr in Betracht kommt, in finanzieller Beziehung, nicht auf einmal, aber nach und nach vielleicht doch überwunden werden können, wenn wir nur so lange aushalten können, solange es notwendig ist auszuhalten, um auf möglichst weite Kreise in solcher Weise zu wirken.
Also, es ist wirklich dankbar anzuerkennen von jedem Mitwirkenden, daß die Veranstaltung in einer so außerordentlich befriedigenden Weise abgelaufen ist. Und es ist ein Beweis dafür, daß trotz Ihrer Anstrengungen, die Sie das Jahr in der Schule abzuleisten hatten, es möglich war, in unmittelbarem Anschluß daran immerhin so bedeutsame Leistungen zutage zu fördern. Ich hoffe nur, daß die Ermüdung nicht nachkommt, daß der Schulanfang ein ebenso günstiger sein kann, wie der ganze Schulschluß ein außerordentlich günstiger gewesen ist. Nicht wahr, Sie setzen voraus, daß ich herzlich dabei bin bei alldem, was in dieser Richtung geschehen ist. Und es ist insbesondere den Veranstaltern in herzlicher Weise für die große Mühe, die sie für diese Veranstaltung verwendet haben, zu danken. Ich glaube, das ganze Lehrerkollegium muß dem engeren Veranstalterkreis außerordentlich dankbar sein.
Sie gestatten mir nur, daß ich zwei Dinge erwähne, die ich glaube, daß sie wichtig sind zu erwähnen. Erstens mit Rücksicht auf unsere allgemein-anthroposophischen Angelegenheiten – ich werde sie nur soweit erwähnen, als sie ins Lehrerkollegium hineingehören –, und zweitens, was wichtig sein kann für folgende Veranstaltungen. Nicht wahr, das bitte ich immer vorauszusetzen dabei, daß ich ausdrücklich betone, daß diese Veranstaltung eine außerordentlich glückliche und zufriedenstellende war.

Das eine, was kommen müßte bei uns, wenn irgendwie auch solche Veranstaltungen wiederum in der richtigen Weise segenbringend sein sollen, das wäre, daß eine wirkliche Verständigung da wäre über all dasjenige, was sich in Stuttgart während einer solchen Veranstaltung abspielt, daß eine wirkliche Verständigung da wäre mit der Anthroposophischen Gesellschaft als solcher. Sonst würden wir tatsächlich allmählich in die Gefahr kommen – in der wir ja darinnenstehen und alles übrige; aber da darf die Waldorfschule am wenigsten dazu beigetragen haben, daß wir in der Kalamität stecken, daß die Waldorfschule auch in der Zukunft, soweit es möglich ist, versucht, irgendwie die Verständigung mit der Gesellschaft in einem solchen Falle herbeizuführen, so daß nicht der Fall eintritt, daß wir die Möglichkeit haben, durch eine solche Veranstaltung eine große Anzahl von Anthroposophen da zu haben, die den allerwichtigsten Teil des Publikums bildeten, und die während der ganzen Veranstaltung nicht Gelegenheit hatten, irgend etwas spezifisch Anthroposophisches zu hören. Die also von weither kommen und abreisen, ohne daß etwas Anthroposophisches sich zuträgt, mit vollständiger Ignorierung der anthroposophischen Bewegung als solcher. Das ist dasjenige, das so stark im Untergrund gespielt hat, und aus dem natürlich die ganze Sache, die jetzt durch die große und ungeheuer aufopfernde Anstrengung gesteigert worden ist, wiederum wesentlich beeinträchtigt wird. Es wäre natürlich von dem allergrößten Vorteil gewesen, wenn beispielsweise jemand das verlangt hätte, wenn während der Veranstaltung eine speziell anthroposophische Veranstaltung hätte zustande kommen können.

Nun, vor allen Dingen hat das anthroposophische Komitee – jetzt sind es zwei –, diese haben nicht daran gedacht, daß so etwas mit voller Berechtigung ergriffen werden muß, wenn man Gelegenheit hat, eine Anzahl Anthroposophen hier zu haben. Sie dürfen sich keiner Illusion hingeben. Es waren natürlich eine Menge anderer Leute da, die dadurch herbeigelockt worden sind. Das ist etwas, was nur in dem Maße Richtigkeit hat, als auf der anderen Seite der anthroposophische Einschlag darin ist; was sofort seine Richtigkeit verliert, wenn der Einschlag nicht darin ist.

Richtige treue Pfleger der Waldorfschule werden Sie nur unter den Menschen finden, welche das Anthroposophische verstehen. Sie dürfen nicht glauben, daß der augenblickliche Eindruck, der gemacht wird, irgendwie hält, und daß der nicht irgendwie bei einer Anzahl von Menschen zur Gegnerschaft führt, die sich auf mich ablädt. Auch die brillanteste Veranstaltung wird, wenn diese Dinge

vergessen werden, in der Zukunft zur Gegnerschaft, die sich auf mich ablädt. Alles wird gut, wenn die Sorgfalt verwendet wird, in solchen Fällen eine Verständigung auf dem Boden der Anthroposophischen Gesellschaft herbeizuführen. Das kann dazu führen, daß man zeigt, Anthroposophie ist da, aber durch ihre eigene Natur hat sie nicht die Tendenz, dasjenige, was sie begründet, zu einer spezifisch anthroposophischen Sache zu machen. Sie ist dazu da, um die Dinge zu einer allgemein-menschlichen Sache zu machen.

Dr. Schubert hat es außerordentlich gut hervorgehoben. Aber wenn Sie irgendeine wunderbare Statue aufstellen, Sie schätzen die Statue außerordentlich, und Sie stellen sie auf ein Loch, so werden Sie sehen, daß die Statue bald nicht mehr da steht. Das ist dasjenige, was nicht bedacht wird. Es werden die schönsten Dinge gemacht, aber sie stehen ohne Boden da. Der Boden muß die anthroposophische Bewegung sein. Wir sind hart daran, wir kommen in den Fall des alten Österreich, das in seine Teilstaaten zerfällt, und als solches nicht mehr da ist. Wir stehen vor der Absurdität wiederum durch zwei Mitteilungsblätter, die gar nichts enthalten. Wir stehen vor der Gefahr, daß die Anthroposophische Gesellschaft in Einzelunternehmungen zerfällt, daß wir haben werden die Waldorfschule, den Kommenden Tag und so weiter, daß wir keine Anthroposophische Gesellschaft mehr haben. Dann gibt es für die ganze Sache kein Interesse mehr.

Mit Schulräten muß man artig sein, Sie dürfen sich aber nicht versprechen einen Erfolg bei Schulräten. Wenn Sie glauben, daß Sie da einen Erfolg haben, dann bauen Sie auf Illusionen. Wir bauen auf Illusionen. Das dürfen wir nicht, sonst werden Sie die schönsten Kräfte eines Tages auf einem Loch finden. Das müssen wir vermeiden. Das ist dasjenige, was stark in Betracht kommt. Man darf sich nicht die Aussicht auf das Ganze verbauen lassen dadurch, daß man sich blenden läßt von dem, was also in sich selbst eine brillante Sache ist.

Auf der anderen Seite möchte ich dann auf dies hinweisen, daß wir in der Zukunft vermeiden müssen – das erste Mal wird es nicht Einfluß haben, weil die Leute dasjenige, was sie einmal hören, wieder vergessen, wenn nicht in den Seelen der Leute der Keim zur Gegnerschaft ist –, aber dasjenige, was vermieden werden muß in der Zukunft, das ist das allzustarke Betonen der negativen, kritischen Elemente. Das ist etwas, was in den brillantesten Vorträgen hervorgetreten ist. Sie müssen vorübergehend so dezidiert betont werden. Man kann schon mit Keulen schlagen, ich habe nichts dagegen. Nur

dürfen nicht die negativen Instanzen in der Veranlagung schon darinnen liegen. Und so war schon der Vortrag von Dr. N. gespickt mit negativen Instanzen. Es würde fortfressen, wenn die Leute es wiederholt hören würden. Sie haben über Erleben in der Geschichte gesprochen. Sie haben mit Hinweis auf Herman Grimm auf Dokumente furchtbar geschimpft. Herman Grimm, der, als er methodisch gesprochen hat, betont hat, daß man nur soweit Geschichte vortragen kann, als Material vorhanden ist. Wenn Sie erzählen, man soll eine Geschichte aufbauen aus dem Inneren und auf die Dokumente verzichten, da tritt der Einwand zutage: was weiß der Dr. N. aus seiner ganzen Geschichte, wenn er nicht Geschichte studiert hat. Also, es ist etwas, was in sich selbst zusammenstürzt. Sie (zu einem anderen Lehrer) mußten am nächsten Tage hinweisen, daß Sie Dokumente vorweisen.
Nun, nicht wahr, man muß bei einem solchen Falle die Dokumente ins richtige Licht stellen. Man kann nur den Leuten sagen, jedes Dokument muß erst beleuchtet werden. Die Sonne, von der für ein Dokument das Licht kommt, kann nicht aus den Dokumenten kommen. Wenn man das Kind mit dem Bade ausschüttet, gibt man den Leuten auf Schritt und Tritt neue Angriffspunkte. In der Geschichte ist ohne Dokumente nicht das geringste zu machen, wenn man nicht den Gegenpol entwickelt, wenn man zeigt, jedes Dokument hat erst den richtigen Wert, wenn es in der richtigen Weise beleuchtet wird. Solche negativen Instanzen schaden in einer unermeßlichen Weise, weil sie fortfressen. Es war ganz gut, daß Sie (zu dem anderen Lehrer) sanft und mild die Sache ausgebessert haben. Es wäre notwendig gewesen, darauf hinzuweisen, daß ein Lapsus passiert ist, so daß das Ganze ein geschlossenes Bild gegeben hätte. Es muß eine Korrektur eintreten von einer anderen Seite. Sie waren nahe daran, Sie haben es nicht übers Herz gebracht, dann aber auch etwas zum Wohle der Dokumente zu sagen. Das hätte geschehen müssen.
Dann nicht wahr, war es in einem gewissen Sinne ein Fehler, die Besprechung des Religiösen mit dem Thema zu beleben „Das künstlerische Element im Religionsunterricht". Es kam im Vortrage nichts vor über die künstlerische Gestaltung des Religionsunterrichtes. Das Thema war nicht gerechtfertigt. So fiel die Besprechung des Religionsunterrichtes aus der ganzen Sache heraus. Diese Dinge sind auch wiederum durch die ganze Tatsache negative Instanzen.
Das Vermeiden der negativen Instanzen, das ist schon dasjenige, was wir ganz außerordentlich stark ins Auge fassen müssen. Ich habe absichtlich den Aufsatz über Richard Wahle jetzt geschrieben, weil

ich ein Bild geben will, wie die Anthroposophische Gesellschaft mündlich und schriftlich mit der Außenwelt verkehren soll. Ich habe das geschrieben, um in der Haltung zu zeigen, wie man sich verhalten soll. Wenn Sie diesen Aufsatz lesen, möchte ich Sie bitten, sich daran zu orientieren, wie man die Leute, mit denen wir nach außen verkehren wollen, behandelt.

Es ist schon notwendig, daß man die positiven Sachen berücksichtigt, sonst kommen wir über Illusionen gar nicht hinaus. Mit Illusionen zu arbeiten, ist zerstörend. Wir dürfen uns keinen Illusionen hingeben in der Beurteilung der Sachen. Wir müssen uns klar sein darüber: weiter kommen wir nur durch die Leute, die geistig jungfräulich zu uns kommen. Wir kommen mit denen allein vorwärts. Wenn Sie je glauben würden, dem Schulrat trotz aller höflichen Behandlung eine andere Meinung beizubringen, so geben Sie sich den ärgsten Illusionen hin, die furchtbar schädlich sind. Es handelt sich darum, daß man die Leute bei Wohlwollen erhält, aber sich nicht den Illusionen hingibt, das können die Förderer sein. Höchstens nur in Äußerlichkeiten, daß sie einen nicht verbieten. Der Schulrat hat einen Eindruck bekommen, der sich in die Worte zusammenschließen läßt: Es ist nicht so schlimm mit der Waldorfschule. Denn eigentlich vertritt sie die Sache, die auch unsere Überzeugung ist. – Wenn Sie diese Überzeugung haben, dann wollen wir die Waldorfschule morgen schließen. Dann ist es nicht notwendig, daß sie errichtet worden ist.

Illusionsfrei müssen Sie werden. Kritisieren ist furchtbar leicht. Man braucht nicht das Kritisieren zu vermeiden, aber dann muß man das Kritisieren einsetzen lassen an positiven Punkten. Es ist selbst vom Gesichtspunkt des exakten Hellsehens so, daß es sich darum handelt, daß die Dinge, die man gewinnt, zur Beleuchtung desjenigen da sind, was von außen herantritt. Nehmen Sie den Sinn von „Wahrheit und Wissenschaft", so werden Sie finden: die Wahrnehmung und das, was der Mensch erarbeitet – in der gegenseitigen Durchdringung liegt die Wirklichkeit.

Ja, das sind die Dinge, insoferne sie die Waldorfschule betreffen, die sich in der letzten Zeit wesentlich aufgeschwungen hat, und alles tun möchte, um also unsere Sache weiterzubringen. Aber das wäre notwendig, daß eine gewisse Verständigung mit den Zentraldirektionen – im Sinne des üblichen Wortes – der ganzen anthroposophischen Arbeit da wäre. Das ist im Schwinden, trotzdem gewichtige Mitglieder der Komitees hier sitzen. Sie vergessen sofort, daß sie Anthroposophen sind, wenn sie Waldorflehrer werden. Das ist etwas, was nicht geht.

Eben gerade das war ein wesentlicher Mangel, daß nicht die Idee aufgetaucht ist, man muß etwas für die Anthroposophen machen, die als Fremde hergekommen sind, und die jetzt gerade etwas Anthroposophisches gebraucht hätten. Es ist eine merkwürdige Diskrepanz, daß man von allen Seiten bestürmt wird, daß etwas Anthroposophisches kommen soll – es ist so gewesen, daß ich nicht zwei Schritte machen konnte –, und ein Berücksichtigen dieser konkreten Wünsche der bestehenden Gesellschaft wird überhaupt nicht in Frage gezogen von seiten derjenigen, die sich bereit erklärt haben, die Angelegenheit zu lenken. Im Gegenteil, sie berücksichtigen ihre eigenen Wünsche nicht einmal. Selbst haben sie auch Wünsche. Das würde sofort anders sein, wenn wiederum von seiten der einzelnen Strömungen, wie der pädagogischen, ein ordentliches Stupsen stattfinden würde nach der anderen Seite. Das ist etwas, was wir berücksichtigen müssen, was in der Zukunft, gleich wenn wir mit der Konferenz fertig sind, gewußt werden müßte.

*X.* . . .

*Dr. Steiner:* Jetzt handelt es sich darum, daß wir endgültig mit der Besetzung der Klassen in Ordnung kommen. Da sind vor allem die 1a und 1b. Fräulein Hofmann (Anm.: sie hatte als Vertretung eine Klasse geführt) braucht für ihre Tätigkeit in der Waldorfschule tatsächlich ein Jahr Gesundung. Es ist nicht möglich, daß sie hier ihre Kraft, die eine ausgezeichnete ist, einsetzen kann, wenn sie sich nicht ein Jahr erholt. So würde ich jetzt den Vorschlag machen, daß Fräulein Dr. von Heydebrand die 1a übernimmt. Es entspricht das auch ihren Wünschen. Ich glaube, wir werden auf diese Weise solche Fragen so lösen, ganz aus der Sache heraus. Es muß die Frage der Besetzung der Klassen betrachtet werden als eine Angelegenheit des ganzen Kollegiums. Daher bitte ich hier ganz unverhohlen alle Dinge pro und kontra vorzubringen, welche man vorbringen kann, wenn es sich um die Besetzung einer Klasse handelt. Bei Fräulein Dr. von Heydebrand gibt es kein Pro und Kontra. Es wird jeder froh sein, wenn sie die Klasse 1a übernimmt.
Gibt es für 1b schon Vorschläge? Ich möchte natürlich bitten, daß sich das Kollegium als solches, da jeder einverstanden sein muß mit der Besetzung, sich darüber äußert.

Es wird über Fräulein N. gesprochen.

*Dr. Steiner:* Vieles liegt daran, daß Sie nicht sprechen können. Sie werden in der Weise nie reüssieren. Sie müssen einen wirklichen

Sprachunterricht sich bequemen zu nehmen. Das, daß Sie nicht fertig geworden sind, rührt davon her, daß Sie durch Ihre Gewohnheit sich so gaben, wie Sie gewohnt waren, sich zu geben. Sie können nicht sprechen. Wenn man so vor der Klasse ist, so wird man nicht fertig werden.

*Z.* sagt etwas dazu.

*Dr. Steiner:* Das gilt für viele. Das sieht Herr Z. nicht ein, weil er von sich aus eine Sprache entwickelt, die so ist, daß sie unmittelbar bis in die letzten Fasern wirkt. Sie müssen nicht unterschätzen, wieviel das ausmacht, ob man sich darübermacht, seine Sprachprozesse zu gestalten oder nicht. Wenn man es instinktiv tut, wie Sie – es kommt Ihnen zugute, daß Sie stimmäßig eine wirksame Sprache haben –, dann darf man sich nicht wundern, daß man die Sache hier trifft. Fräulein N. wird so lange Schwierigkeiten haben, solange sie sich nicht bequemt, einen ordentlichen Sprachunterricht zu nehmen. (Zu Herrn Z.) Ihre Sprache trägt, und von der Sprache hängt das ganze Gebaren ab. (Zu Fräulein N.) Sie werden sehen, wenn Sie sich bequemen, Sprachunterricht zu nehmen, so werden Sie andere Gebärden machen. Dadurch, daß Sie das haben, machen Sie auf die Kinder den Eindruck der philiströsen Tante. Es ist dasjenige, worauf es ankommt. Der Herr Z. macht den Eindruck des schneidigen Herrn. Warum soll man die Dinge nicht sagen? In der Pädagogik kommt es ungeheuer auf diese Sache an. Sie müssen sich daran gewöhnen, in dieser Beziehung mit Bezug auf das Ablegenkönnen des Philiströsen Fortschritte machen zu wollen.
Wenn Sie ordentlich Sprachunterricht nehmen, werden Sie nicht so oft erkältet sein. Ich wundere mich nicht; unterschätzen Sie nicht, was für einen hygienischen Einfluß ein ordentliches Sprechenkönnen hat. Ein ordentliches Sprechenkönnen hat eine große Bedeutung. Solange die Sprachorgane so sind, daß man sie nicht gebrauchen kann, daß alles eins ans andere sich anlehnt, solange die Sprachorgane keine Kultur haben, so lange ist man erkältet. Ich finde es entsetzlich, daß so viele Erkältungen sind. Würden einmal die Menschen ordentlich gezwiebelt werden mit einem Sprechenlernen, dann würden die Erkältungen verschwinden.

*Frau Dr. Steiner:* Sprechenlernen hilft einem hinweg über Erkältungen, aber nicht immer.

*Dr. Steiner:* Aber dies ist tatsächlich der Fall, es ist eine dringende Notwendigkeit, daß nach dieser Richtung hier etwas getan wird überhaupt. Ich meine das nicht moralisch, sondern ästhetisch.

Es wird die Frage besprochen, ob Frl. N. an der Waldorfschule bleiben kann und will. Einige Lehrer machen Einwendungen gegen ihren Unterricht.

*Fräulein N.:* Mir wäre am wertvollsten, was Sie, Herr Doktor, dazu sagen.

*Dr. Steiner:* Ich habe ja gesagt, was ich denke. Wenn die Dinge sich so fortpflanzen, dann werden maßlose Schwierigkeiten entstehen. Ich bitte aber auch zu berücksichtigen, was heute dem A passiert, hat auch dem B. passieren können. Ich glaube, daß es nicht ohne trübe Perspektive ist, und dann können wir zumachen.
Üblich war die Meinung, daß ich sollte die Lehrer hierher berufen. Von dieser Meinung sollte nicht abgegangen werden. Nun handelt es sich darum, daß nicht abgegangen wird im Tatsächlichen, aber im Empfinden, im ganzen Handhaben der Sache. Ich werde in den Fall gesetzt, daß ich werde vielleicht sogar die Frage aufwerfen müssen, ob das Kollegium nicht selbst die Lehrer berufen will.
Auf der anderen Seite ist es so gekommen – daran hat die heutige Besprechung nichts geändert –, daß es vielleicht doch für Sie besser ist, wenn Sie nach C. gehen. Ich glaube, es wäre besser. Man überwindet nicht leicht solche Stimmungen. Das ist mir jetzt erst aufgefallen.
Es ist schade. Wie soll man die Frage entscheiden, wenn der Wunsch besteht, alles soll im Lehrerkollegium diskutiert werden. Es kann morgen einem anderen passieren. Bei dem Besetzen von Stellen hier an der Waldorfschule kommt so viel in Betracht, was manchmal schon, wenn man es in Worte kleidet, nicht mehr dasselbe ist. Es ist wirklich eine Schwierigkeit, das zu tun, wenn die Dinge dann entgegnet werden, daß man sagt: absolut unbrauchbar für eine Klasse. Es kann morgen einem anderen passieren. Es dürfte nicht der Fall sein. Es müßte mit dem einen Fall genug sein. Es ist furchtbar traurig, daß wir einen solchen Fall behandeln. Ich glaube wirklich, daß es nicht unbegründet ist. Fräulein N. hat sich, abgesehen von der Klassenfrage, die Sympathie einer Anzahl von Kollegen nicht erwerben können. Das kann aber jedem von Ihnen passieren.
Wer erlebt hat, was ich erlebt habe, das ist eine lehrreiche Geschichte. In Wien dozierte ein Mensch, Lorenz, der wurde zum Rektor gewählt und hat seine Rede gehalten über die Politik des Aristoteles. Er war der Gott. Sein Vorgänger war ein Kirchenrechtslehrer. Dieser Prorektor wurde durch eine Rede, die er im Landtag gehalten hatte, furchtbar unbeliebt. Die Studenten haben sich vorgenommen, den trampeln sie aus. Nun kam die Sache zur Entscheidung an den Rektor. Lorenz geht in die Klasse hinein und wird mit „Hoch"

empfangen. Er sagt: Meine Herren, Ihre Hoch sind mir ganz gleichgültig. Nachdem Sie einen Mann, der, was immer für eine politische Überzeugung er haben mag, aber einen Mann, der eine solche Kapazität in der Wissenschaft ist, daß ich nicht würdig bin, dem Manne die Schuhriemen aufzulösen (nachdem Sie den austrampeln), so sind mir Ihre „Hoch" gleichgültig. Die Leute haben geschrien „Pereat Lorenz". Das ist eine sehr lehrreiche Geschichte.
Dann würde es sich darum handeln, wer die 1b übernimmt. Wollen wir die Frage offenlassen.

Während Dr. Steiner jetzt die Unterrichtsverteilung für 1923/24 noch einmal durchgeht, gibt er noch eine Reihe einzelner Anordnungen. Zu einer der Lehrkräfte:

*Dr. Steiner:* Sie müssen ein Jahr auf Urlaub gehen. Das kann ich nicht verantworten; daß Sie auf Krankheitsurlaub gingen und nach kurzer Zeit wieder da sind. Wenn Sie so krank geworden sind, dann sind Sie so krank, daß ich Sie bitte, jetzt noch ein Jahr auf Urlaub zu gehen. Nachdem Sie die ganze pädagogische Veranstaltung haben mitmachen können, haben Sie den Beweis geliefert, daß Sie hätten warten können mit dem Krankheitsurlaub. Ich betrachte das als einen starken Affront, daß Sie weggehen und dadurch Konfusion hervorrufen. Aber nachdem Sie wiederum erschienen sind und die ganze Veranstaltung mitgemacht haben, dann kann ich nicht sagen, daß ich Vertrauen habe, daß Sie den Unterricht mit dem Schulbeginn wieder aufnehmen können. Ich kann nur den Vorschlag machen, daß Sie ein Jahr weiter auf Urlaub gehen. Das ganze ist eine unmögliche Geschichte.
Da muß ich selbst auf dem Standpunkt beharren, das ist eine so große Enttäuschung gewesen, daß ich kein Vertrauen dazu habe, daß Sie den Unterricht in irgendeiner erfolgreichen Weise machen können. Es ist keine harte Maßnahme. Der Betrieb der Waldorfschule ist kein Spiel. Das kann man nicht durchgehen lassen, daß man die Sache von der leichten Achsel nimmt.
Sie haben gesehen, daß es mir schwer geworden ist, wieder einen zweiten Fall eintreten zu lassen. Natürlich mußte man sich der Gesundheit fügen. Aber dann müßte man auch den Willen haben, die Gesundheit wieder herzustellen. Es ist keine harte Maßregel, wenn ich Sie bitte, ein Jahr auf Urlaub zu gehen.
Mich darf jeder hart treffen mit seinen persönlichen Ambitionen. Auf mir kann jeder herumtrampeln. Das sind Dinge, die ich mit niemand so reden möchte; vor dem Jahr 1918 brauchte ich nicht so

zu reden. Die Dinge werden in gründlicher Weise mißbraucht. Es ist doch keine harte Maßregel. Es war ein bodenloser Leichtsinn, daß Sie jetzt gekommen sind. Es ist sehr notwendig, daß Sie sich so kräftigen, daß Sie nicht wieder solche leichtsinnigen Sachen begehen. Wenn Sie den Unterricht wieder so erteilen, dann kann ich kein Vertrauen haben. Aber da nun die Sache so behandelt wird, daß Sie beweisen, Sie müßten weggehen; dann kommen Sie in einer Zeit zurück, wo es lächerlich ist, zurückzukommen.
Die Redensarten kenne ich. Wenn es einem gefällt, zu solchen Veranstaltungen zu kommen, dann sagt man, es ist ungeheuer wichtig. Sie müssen sich klar sein darüber, daß ich nichts zugeben kann, als daß Sie sich ein Jahr lang gründlich erholen. Ich weiß nicht, warum Sie das hart trifft. Sie müssen sich angewöhnen, die Sache mit einer großen Gewissenhaftigkeit zu treiben, und sich verpflichtet fühlen, dann nicht aus der Erholungszeit wegzuschwänzen, weil Sie jetzt vielleicht etwas hören können. Dann muß man auch, wenn man etwas zu leisten hat, gewissenhaft mit der Gesundheit verfahren. Ich sage das in der dezidierten Weise und meine es gut mit Ihnen. Aber ein Jahr Urlaub müssen Sie haben.
(Zu einem Lehrer einer oberen Volksschulklasse:) Es sind so furchtbar viele Unzufriedenheiten gegen Sie; es ist eine ganze Gruppe Eltern, die finden, daß Sie schroff sind, daß die Kinder nicht zurechtkommen mit der Art, wie Sie darstellen. Mich hat es getroffen, weil ich gefunden habe, wie Sie die Botanik dargestellt haben, das war anschaulich und gut. Es ist schwierig, weil man sieht, daß Dinge aus den verschiedensten Ecken herauskommen.

*X.:* Ich werde alles tun, um das zu beheben.

*Dr. Steiner:* Ich würde doch meinen, daß Sie nicht zu kindlich werden müssen in der Behandlung dessen, was man zur Illustrierung sagt. Mir kommt vor, Sie stellen sich die Kinderseele auf einer zu unteren Stufe vor. Sie leben nicht mit der Kinderseele auf der Stufe, auf der sie schon steht. Man muß die Klasse so behandeln, daß man die Dinge nicht zu kindlich illustriert.
Ob wir es nicht doch in der 9. Klasse werden so machen müssen, daß wir abgehen vom reinen Hauptunterricht? Die 8. betrachten wir als letzte Volksschulklasse. Die folgenden Klassen doch so, daß die Lehrer wechseln. Nun fragt es sich, ob wir auskommen. Gehen wir jetzt von den Lehrern aus.

Dr. Steiner bespricht bis ins einzelne die Verteilung der Lehrer, Fächer und Stunden.

*Dr. Steiner:* In den oberen Klassen würde zu dem Hauptunterricht dazu kommen der durchgehende mathematische Repetitionsunterricht. Da genügen zwei Stunden. Wenn der Mathematiklehrer selbst den Hauptunterricht hat, brauchen die Repetitionsstunden nicht durchzulaufen.
(Wegen eines neueintretenden jungen Lehrers:) Nun will X. kommen, der so eingefügt werden soll, daß er selbstverständlich nicht den Weg des Stuttgarter Systems macht, damit er verdorben wird; der weise geleitet werden soll. Es wäre gut, wenn er in alle Fälle, wo die realistischen Fächer ersetzt werden müssen, wenn er da einspringen könnte. Erstens haben wir jemand, der supplieren kann, zweitens würde vielleicht die Frage entstehen, ob er überhaupt ständig im Unterricht wirken könnte in oberen Klassen bei den realistischen Fächern. Er müßte unter Leitung von jemandem einen solchen Unterricht übernehmen. Wir müssen eine Art Entlastung dadurch herbeiführen, daß er dazu verwendet wird, das oder jenes fortzusetzen, das eingeleitet wird von denen, die als realistische Lehrer wirken. Wir kriegen sonst nicht die Möglichkeit heraus, Lehrkräfte auszubilden. Das kann gut gemacht werden. Woran diese realistischen Fächer leiden, das ist die nicht genügende Vorbereitung. Die Lehrer sind einfach nicht genügend vorbereitet. Das ist schon so. Man kann dem nur abhelfen, wenn man entlastet.
Deshalb möchte ich eben, daß X. hier wäre. Außerdem liegt noch ein anderer Grund vor: X. wird vielleicht einmal etwas recht Ordentliches leisten. Nun sehe ich nicht, daß die Forschungsinstitute in einer solchen Verfassung sind, daß man ihn dorthin geben soll. Da würde er nur herumlungern. Wir dürfen nicht die jüngeren Leute wegschmeißen, während wir sie hier gut einreihen können. Er wird etwas machen. Solch einen Gesichtspunkt müssen wir haben. Dann können die realistischen Fächer in der richtigen Weise besetzt werden.

*Y.:* . . .

*Dr. Steiner* (bei der Besprechung einer Neuanstellung für den humanistischen Unterricht): Ihre Frau könnte den humanistischen Unterricht in der 9. Klasse übernehmen? Ich habe bis jetzt nicht den Vorschlag gemacht, weil ich geglaubt habe, daß sie mit den Kindern zuviel zu tun hat. Es darf nicht zuviel das einreißen, daß Mann und Frau beide hier beschäftigt sind. Nachdem sie die Kinder aus dem Schmutzigsten heraus hat, wäre es ganz gut, wenn sie Literaturgeschichte und Geschichte übernehmen könnte.

Wenn man unter dem Druck steht, daß die 12. Klasse das Abiturium machen muß, dann muß man andere Bedingungen erfüllen. Der Unterricht muß furchtbar scharf genommen werden. Wir müssen uns bald beschäftigen mit der Frage des Abituriums. Man wird die Schüler fragen in einer Weise, wo man sie leicht durchfallen lassen kann.
Jetzt wäre es wünschenswert, wenn man in der Lage wäre, zum Abiturium nur die zu führen, die es wirklich machen wollen. Die Abituriumsfrage ist für uns eine Crux. Es werden zuletzt vielleicht nicht so furchtbar viele sein. Sind denn unter den Mädchen so viele, die das Abiturium machen wollen?

*X.:* In den anderen oberen Klassen sind manche, die zur Eurythmie wollen.

*Dr. Steiner:* Das wären solche, die kein Abiturium machen sollten. Die Eurythmie als solche, wenn diese Eurythmieschule halbwegs sich auf festen Boden stellt, so wird man sie ausgestalten müssen; so wie es jetzt ist, bleibt es nicht. Eurythmie wird sich vervollkommnen. Wenn eine Ballettänzerin werden will, muß sie sieben Jahre einen richtigen Unterricht durchmachen. Nun müssen da auch Nebenfächer eingerichtet werden. Mit der Zeit würde es unerläßlich sein, daß ein wirklicher menschenkundlicher Unterricht eingeführt wird. Dann müssen auch die Nachbarkünste getrieben werden. Man muß die Nachbarkünste nach dem Tanz und Mimischen berücksichtigen. Die Eurythmieschule muß natürlich, wenn sie gedeihen soll, ausgebaut werden. Sie müssen dann darauf sehen, daß eine solche Ausbildung fünf Jahre in Anspruch nehmen muß. Man muß dazu kommen, nicht wild Eurythmistinnen zu erzeugen. Eurythmistinnen, die als Lehrer funktionieren sollen, die müßten eigentlich vollkommen ausgebildete Leute sein. Auch in der Menschenkunde und so weiter. Dann müssen sie auch Literaturgeschichts-Unterricht haben. Es muß nach und nach ein richtiger Lehrplan eingerichtet werden.
Nun fragt es sich, ob man nicht es so machen könnte, daß die, welche Eurythmistinnen werden wollen, dann von Stunden, die sie nicht haben wollen, befreit werden. Die können in die Eurythmieschule hinübergehen und dort Unterricht nehmen.
Im Lehrplan der Waldorfschule würde es doch gut sein, die Gabelung nicht mit der Eurythmie vorzunehmen. Erst müßte diese Sache so gemacht werden, daß die, welche gegabelt werden, verzichten auf das Abiturium. Auf Lateinisch und Griechisch müssen die, welche sich künstlerisch ausbilden wollen, verzichten.

Es wird gefragt, ob die 12. Klasse auch Buchbinden haben sollte und Goldschnitt lernen.

*Dr. Steiner:* Es wäre schön, wenn das weiter fortgeführt werden soll.

## *Konferenz vom Dienstag 24. April 1923, 16.30–19 Uhr*

*Dr. Steiner:* Nun würde ich meinen, daß es gut wäre, wenn wir heute die formalen Sachen erledigen, und wenn dann noch etwas zu sagen ist in bezug auf den Schulanfang, wird sich das vielleicht besser dann sagen lassen, wenn wir die formalen Dinge erledigt haben. Es ist wahrscheinlich doch möglich, daß wir morgen uns zu einer Konferenz versammeln, damit wir über den Schulanfang mehr von einem geistigen Standpunkt sprechen können. Heute möchte ich glauben, daß wir die verschiedenen Bedürfnisse, die aus der Lehrerschaft kommen, erledigen sollen.

Es folgt die Verteilung der Lehrer auf die Klassen und die Besetzung des Sprachunterrichts.

*Dr. Steiner:* Jetzt handelt es sich darum, wer in bezug auf diese Besetzung einen besonderen Wunsch hat.

Es werden auf geäußerte Wünsche hin noch einige Änderungen vorgenommen.

*X.:* Ich wollte fragen, ob es nicht möglich ist, eine gewisse Stufenfolge festzustellen im Kunstunterricht. Ich hatte mir gedacht, morgen in der 9. Klasse mit dem anzufangen, was zusammenhängt mit dem ganzen Lehrplan, der in der Geschichte und Literaturgeschichte angesetzt ist. Ich wollte darstellen, wie das Künstlerische aus der Mythologie entspringt.

*Dr. Steiner:* Es wäre gut, wenn man den Kunstunterricht in Einklang bringen würde mit dem geschichtlichen und literaturgeschichtlichen Unterricht. Wenn Sie versuchen würden, von der germanischen Mythologie herüberzukommen zum Künstlerischen, aber dabei stehenbleiben und vielleicht zeigen, wie später die germanischen Mythen in einer anderen Form in der künstlerischen Entwickelung auftauchen als Ästhetisches. Man kann durchaus zum Beispiel das Heraufkommen gerade von Dürer als Künstler mit der Art und Weise, wie in der germanischen Mythologie die Formen sind, zusammenbringen. Das sind ja fünfzehnjährige Kinder. Man könnte Veranlas-

sung nehmen, zu beweisen, daß die alten Germanen früher die Götter ebenso gemalt haben wie später Dürer seine Gestalten.
Dann würden Sie übergehen in der 10. Klasse – der Lehrplan würde gegeben sein durch die Vorstufe der 9. –, also 10. Klasse: Goethes Lyrik und Stil; das könnte bleiben. 11. Klasse: Zusammenfassung von Musikalischem und Dichterischem, das kann bleiben.

Dr. Steiner bestätigt die Angaben des Lehrers für den Kunstunterricht über das, was bisher in der betreffenden Klasse behandelt worden war. Dieser Lehrer macht nun für die 12. Klasse mit Rücksicht auf das Abitur den Vorschlag: das, was im Deutschen behandelt wird, die Literatur von 1740 ab, „künstlerisch zu durchwandern".

*Dr. Steiner:* Dann würde ein besonderer literaturgeschichtlicher Unterricht wegfallen. Wir müssen schon sehen, daß die Schüler dasjenige erreichen, was sie gefragt werden können. Nun, nicht wahr, aus der neueren Literaturgeschichte werden sie gefragt werden von der ganzen Sache von Gottsched und Bodmer an, und einiges, was dann folgt. Sie können immer miteinander gehen im Deutschen und im Kunstunterricht.
Aber damit wir nicht so das Kompromiß schließen, daß wir nicht auch zu unserem Recht kommen, würde ich glauben, daß es gut wäre, wenn man dies noch tun würde: Es sind eine große Anzahl von charakteristischen Goetheschen Literaturwerken zurückzuführen auf malerische Eindrücke; dagegen sind eine große Anzahl romantischer Kunstwerke auf musikalische Eindrücke zurückzuführen. Dieses Sich-Berühren der Künste untereinander herausarbeiten.

Es wird erwähnt ein Aufsatz von K. Burdach in der Deutschen Rundschau: „Schillers Chordrama und die Geburt des tragischen Stiles aus der Musik."

*Dr. Steiner:* Die Burdachsche Untersuchung leidet an dem Mangel, daß sie eine Tendenz hat. Er will nachweisen, daß aus ursprünglichen elementarischen Kräften irgendwo gewisse Motive entspringen, und dann verfolgt er sie weiter. Und dann sind wirkliche Konstruktionen da. Es ist ganz gewiß nicht der Fall, daß Schiller so abhängig ist von den früheren Strömungen, wie es der Burdach feststellen will. Man darf dabei das Charakteristische nicht verwischen, daß er, als er wieder Dramatiker wird, experimentiert und dadurch auf die verschiedenen Versuche kommt, ein Chordrama zu machen, ein romantisches Drama zu machen, daß er auf Shakespearesche Art wieder zurückgeht im „Demetrius". Man darf diese Details, die der Burdach gibt, nicht außer acht lassen, die können einem nützlich sein. Aber wahrscheinlich werden Sie zu einem anderen Resultat kommen als

Burdach, wahrscheinlich zu dem, daß Schiller etwas ganz anderes gemacht hätte als die „Braut von Messina", wenn er wirklich in diesem Strom geschwommen hätte.
Der Aufsatz gehört in die Reihe, aus der die ganze Produktion von Burdach hervorgeht; er hat die „idée fixe", er will nachweisen, da entspringt wie aus einem untermenschlichen Quell ein Motiv. Alles ist allem ähnlich. Man muß bei Burdach vorsichtig sein. Er hat auch die andere Geschichte gemacht, daß er also das Minnesängerwesen aus dem Arabisch-Provençalischen ableitet, daß er die ganze große geistig-literarische Strömung anfangen läßt mit dem Urimpuls, der so in der Mitte des Mittelalters liegt. „Faust und Moses" gehört auch in diese Reihe; Shakespeares Dramen.

*X.* spricht über seinen Unterricht in der 10. Klasse, morgenländische Geschichte und mittelhochdeutsche Literatur.

*Dr. Steiner:* Das müßte im Einklang miteinander gemacht werden. Wenn Sie auch die Dokumente hassen, müssen wir doch ausgehen von dem, was Sie zugrunde gelegt haben. In der Gegenwart gibt es nichts, was man zugrunde legen könnte; man müßte eine ältere historische Darstellung zugrunde legen und dann da unsere Anschauung als Geschichte vortragen. Könnten Sie nicht zum Beispiel Heeren zugrunde legen? Ebensogut kann man auch Rotteck zu Hilfe nehmen; er ist etwas antiquiert und tendenziös. Dann wäre es gut, wenn man eine Konkordanz herausbrächte mit dem künstlerischen Stilunterricht. Ungeheuer viel Bleibendes können die jungen Leute haben, wenn man mit ihnen liest einzelne Kapitel von Johannes Müller, „Vierundzwanzig Bücher allgemeiner Geschichte". Das ist ein historischer Stil, fast taciteisch. Diese Versuche sind immer gemacht worden aus einem Einheitlichen, was in unserem Sinne erneuert werden muß.
Wenn Sie zu stark auf die Geologie zurückgehen, dann stehen Sie in der Gefahr, den Keller zu nehmen, das Erdgeschoß wegzulassen und die zweite Etage zu nehmen, während Sie gerade bei dem anfangen sollen, was von der Geologie als geschichtliches Motiv nachzuweisen ist, Wanderungen der Völker und Abhängigkeiten vom Erdterritorium. Dafür gibt es einen der Stuttgarter öffentlichen Vorträge: „Die Völker der Erde im Lichte der Geisteswissenschaft." Das können Sie nicht in der Klasse vortragen; das ist für die erleuchteten älteren Stuttgarter. Das müssen Sie übersetzen für die Jugend, und künftig ja unterlassen, die „Chymische Hochzeit" durchzunehmen.
Wenn Sie gleich die Vorbereitung beginnen, gleich mit dieser Litera-

tur, so müssen Sie etwas wie Heeren, Rotteck oder Johannes Müller nehmen. Es ist natürlich nicht richtig, die Geschichte zu verwandeln in eine bloße Religionsgeschichte; das würde doch zukommen dem Religionslehrer. Den Lehrplan werde ich Ihnen morgen vortragen.

*X.:* Wovon soll ich ausgehen bei diesem Unterricht?

*Dr. Steiner:* Sie haben selbst charakterisiert, Sie wollen ausgehen von der Abhängigkeit von der Erde. Also die Ausgangspunkte nehmen von den Klimaten, von den Zonen – die kalte, heute gemäßigte Zone –, von den Erdformationen, und darauf die Geschichte gründen. Abhängigkeit von Gebirgen und Ebenen, wie ein Volk sich verändert, wenn es vom Gebirge ins Tal herabsteigt. Aber alles dies historisch, nicht geographisch, so daß man ein bestimmtes Volk in einer bestimmten Zeit behandelt. Zeigen, warum zum Beispiel die Griechen Griechen geworden sind. Dazu Heeren als Leitfaden benützen. Es kommt darauf an, daß die Dinge richtig sind.

*X.* (die in einer 9. Klasse den Geschichts- und Deutschunterricht übernehmen soll)*:* Ich hätte gern eine Anleitung für die Geschichte in der 9. Klasse. Worauf soll ich besonderen Wert legen?

*Dr. Steiner:* Man muß den Stoff vertiefen.

*Die bisherige Klassenlehrerin:* Ich habe in der 8. Klasse die Geschichte in Bildern gegeben und in Biographien. Ich habe Wert gelegt auf das Kulturgeschichtliche im 19. Jahrhundert.

*Dr. Steiner:* Worüber nach unserem Lehrplan die Kinder eine Vorstellung bekommen sollten in der 8. und 9. Klasse zusammen, das sind die inneren geschichtlichen Motive, die großen Züge. Daß sie einsehen, wie das 15. und 16. Jahrhundert die Erweiterung des ganzen Gesichtskreises der Menschen bringt, nach allen Richtungen, geographisch, astronomisch; wie sich das in der Geschichte auslebt. Dann im 17. und 18. Jahrhundert die Wirkung der Aufklärung auf das geschichtliche Leben. Und im 19. Jahrhundert das Ineinanderfließen, Ineinanderfluten der Völker und alles, was es in sich birgt. Die Jahrhunderte geben Veranlassung, die Tatsachen darzustellen, die unter diese Gesichtspunkte fallen.
Zur Vorbereitung des Lehrers: Es wäre furchtbar gut, wenn Sie sich eine Vorstellung machen könnten, was für eine Geschichte entstanden wäre, wenn Schillers „Geschichte des Dreißigjährigen Krieges" bis zu unseren Tagen fortgeführt worden wäre, was daraus für eine moderne Geschichte entstanden wäre. Für Mitteleuropa sind die ganz kurzen Zusammenstellungen, die der Treitschke gegeben hat,

sehr gut. Das erste Kapitel seiner „Deutschen Geschichte", da hat man die Fäden gezeichnet alle darin, in der Einleitung.

*X.* will in der 12. Klasse mit Reihen anfangen, bis zur Integral- und Differentialrechnung.

*Dr. Steiner:* Differential- und Integralrechnung ist ja nicht so sehr viel verlangt. Wenn man das aber ökonomisch einteilt, kann man früher zum Integrieren übergehen. Man kann die Reihen zur gegenseitigen Aufklärung nehmen. Ich würde den Hauptwert darauf legen, daß man soweit kommt, daß man die Differential- und Integralrechnung auf die Kurvenlehre anwendet, daß man Tangenten und Normale behandeln kann mit dem, was man aus der Differential- und Integralrechnung hat. Das würde für das Abiturium genügen. Wenn die Schüler die Gleichung einer Ellipse, Hyperbel behandeln können, so wäre das schon gut. Es werden ja die Aufgaben veröffentlicht, die gegeben werden.

Dr. Steiner erfährt, daß es doch auch schwerere Aufgaben gibt.

*Dr. Steiner:* Ich frage mich, was bleibt für den Hochschulunterricht übrig; es bleibt eben nichts mehr übrig zu wissen. – Dann würden Sie morgen mit den Reihen anfangen.

Es wird gefragt wegen der Formeln in der Chemie.

*Dr. Steiner:* Man müßte sich erkundigen, was im Abitur gefragt wird. Das ist die Schwierigkeit, daß wir in Kompromisse hineinkommen. Wir müssen so weit gehen, daß wir die Schüler durchbringen durchs Abiturium. Es ist ja schrecklich.
Nicht wahr, wenn man wenigstens stereometrische Formeln verwenden würde, dann würde man Sinn damit verwenden können. Zumeist werden ganz in der Ebene geschriebene Formeln verwendet, die sinnlos sind. Die Prozesse müssen gewußt werden. Das ist ganz sinnlos, das ist traurig, aber wir müssen das berücksichtigen.
Morgen können wir zu derselben Zeit zusammenkommen zur Besprechung von Lehrplanfragen. Jetzt möchte ich noch Fragen und Wünsche erledigen.

*X.* fragt wegen der Lektüre im Englischen; Dickens' „Christmas Carol" sei zu schwer für die 8. Klasse.

*Dr. Steiner:* Sie können sicher sein, Sie müßten den Dickens lesen können mit den Kindern, die fast noch gar nichts können, und was sie lernen sollen, können Sie bei ihm am leichtesten anknüpfen.

Erzählen Sie, wie es weitergeht. Ob das Problem nicht so zu lösen wäre, daß man die Kinder zuerst bekanntmacht mit dem Inhalt und dann die Proben herausnimmt, die besonders gut zu behandeln sind, wo diese Schwierigkeiten nicht so stark sind. Diese Schwierigkeiten muß man doch überwinden können. Gerade für Nichtskönner ist diese Lektüre die allerbeste Sache.

*Eine Klassenlehrerin der 8. Klasse:* Der E. B. fühlt sich nicht wohl bei mir.

*X.:* Ein Mitschüler würde gerne in der anderen Klasse sein, weil die künstlerischer sind.

*Dr. Steiner:* Den kann man tauschen.

Religionsunterricht: Es gibt Stundenplanschwierigkeiten, und die Klassen sind zu groß.

*Dr. Steiner:* Es kann doch nicht anders sein als im Vorjahr. Stundenplanmäßig muß sich das lösen lassen. Ich kann mir nicht denken, daß dies nicht zu lösen ist. Mehr als fünfzig sollen nicht im Religionsunterricht zusammen sein.

Wegen eines taubstummen Kindes in der Hilfsklasse.

*Dr. Steiner:* Das Kind ist nicht taubstumm, es hört sowohl und kann auch zum Sprechen gebracht werden. Aber es ist das Zentralorgan träge. Man kommt ihm nicht bei und muß alles einfach versuchen. Man muß ihr langsam vorsprechen, muß sich alles nachher nachsprechen lassen und da so vorgehen, daß man es zuerst langsam macht und dann die Sache beschleunigt, daß sie allmählich schneller fassen muß. Und auch die Übung machen, daß man laut vorspricht und sie dann leise und umgekehrt. Man macht es erst langsam, sie dann schnell, und variiert das. Wenn möglich Reihen von Wörtern, die einen Zusammenhang haben, rückwärts und dann vorwärts, um auf das Denksprachzentrum zu wirken. Dann würde ich sie die Heileurythmieübungen machen lassen, die auf den Kopf angewandt werden, und zwar täglich, wenn auch nur kurze Zeit.
(Zum Schularzt:) Außerdem würde sie bekommen Edelweiß in der 6. Dezimale, weil das ein wirksames Heilmittel ist für die Verbindung von Gehörnerv und Gehörzentrum. Es wirkt stark, wirkt selbst da noch, wo die Gehörorgane skleros sind. Es hängt beim Edelweiß damit zusammen, das saugt sich ein, die Blüten. Dann werden Sie finden, daß bei der Blüte die ganze Gesetzmäßigkeit, die also zwischen diesem eigentümlichen, nicht Mineralisieren, aber Mineral-Verstofflichen liegt, daß das eine außerordentliche Ähnlichkeit

hat mit den Prozessen, welche das Gehörorgan konstituieren. Wir haben seit zehn Jahren dieses Mittel angewendet. Gut vorwässern!

*X.* fragt wegen der Ausgestaltung des Handlungsraumes.

*Dr. Steiner:* Der kann vorläufig so bleiben, der Raum, wie er ist.

## *Konferenz vom Mittwoch 25. April 1923, 16.30–19 Uhr*

*Dr. Steiner:* Die Hauptsorge ist, daß wir leider gezwungen sind, mit der letzten Klasse eigentlich das Waldorfschul-Prinzip zu verleugnen, daß wir nicht einen Lehrplan zugrunde legen können, der dem Prinzip entsprechen würde. Wir werden jetzt einfach generaliter sagen müssen: Wir müssen im letzten Jahrgang alle diejenigen Fächer pflegen, die einfach im Lehrplan der hiesigen höheren Schulen vorhanden sind, und so pflegen, wie sie vorhanden sind, und ich sehe schon mit Schrecken den Verlauf des letzten Halbjahrs, wo wir werden alles sistieren müssen außer den Prüfungsfächern, und nur die Prüfungsfächer pflegen. Denn es ist kaum möglich, daran zu denken, daß auf eine andere Weise zu bewirken ist, daß die Schüler ein Abiturium bestehen. Das ist eine rechte Sorge, so daß ich eigentlich nach langem Überlegen finde, daß es sich im Grunde erübrigt, außer dem, was wir schon in Aussicht genommen haben, unter Einführung der chemischen Technologie und so weiter, daß es sich erübrigt, über den Lehrplan viel zu sprechen.
Es würde ja wünschenswert sein, daß gerade in diesem Lebensalter – es sind etwa Achtzehnjährige – die Schüler ein abschließendes Verständnis gewinnen würden für das Historisch-Künstlerische und schon aufnehmen würden das Spirituelle, ohne ihnen anthroposophische Dogmatik beizubringen, in Literatur, Kunstgeschichte und Geschichte. Wir müßten also eben den Versuch machen, in Literatur, Kunstgeschichte und Geschichte das Spirituelle nicht nur inhaltlich, sondern auch in der Art der Behandlung hineinzubringen; müßten also zum Beispiel wenigstens für diese Schüler das erreichen, was ich selbst bei meinen Arbeitern in Dornach angestrebt habe, denen ich schon klarmachen konnte, daß ja eigentlich, sagen wir, solch eine Insel, wie zum Beispiel die britische Insel, im Meere

schwimmt und festgehalten wird von außen durch Sternenkräfte. Man hat es zu tun mit einer Insel, die sitzt nicht auf Grund auf, sie schwimmt, sie wird von außen festgehalten. Im ganzen, im Prinzip wird die kontinentale Gestaltung und Inselgestaltung von außen durch den Kosmos bewirkt. Das ist bei der Konfiguration der Festländer überhaupt der Fall. Das sind Wirkungen des Kosmos, Wirkungen der Sternenwelt. Die Erde ist durchaus ein Spiegelbild des Kosmos, nicht etwas, was von innen bewirkt wird. Solche Dinge müssen wir nun doch vermeiden. Wir können sie aus dem Grunde nicht bringen, weil die Schüler veranlaßt würden, das im Examen ihren Professoren beizubringen, und dann würden wir in einen schrecklichen Ruf kommen. Das müßte aber eigentlich in der Geographie erreicht werden.
In der Physik und Chemie müßte man es dahin bringen, jenes Prinzip durchzuführen, wonach das ganze System der Chemie und das ganze System der Physik ein Organismus ist, eine Einheit, und nicht ein Aggregat, wie jetzt angenommen wird. Wir haben ja mit der 12. Klasse eine Art von Abschluß, wir müssen überall die Resultate ziehen. Wir müssen solche Fragen, zum Beispiel aus der Mineralogie, beantworten: Warum gibt es fünf regelmäßige Körper? Das müssen wir in der Kristallographie und Mineralogie machen.
Im Künstlerischen ergibt sich überall eine Fortsetzung aus dem Früheren in Musik, Plastik und Malerei. Das kann nie abgeschlossen sein.
All dies können wir gar nicht aufstellen. Wir können nur als neuen Gegenstand eine Stunde chemische Technologie einführen und müssen nun sehen, überall einfach die Schüler so weit zu bringen, daß sie die Abiturientenfragen beantworten können. Das ist im Grunde furchtbar, aber wir können dem nicht entgehen. Wir müssen aber um so mehr sehen, daß wir möglichst viel bis zum vierzehnten Jahre sehr genau im Sinne des Lehrplans arbeiten. Da würde ich sehr bitten, daß dasjenige, was bisher manchmal noch unter die Bank gefallen ist, daß dies bis in dieses Jahr hinein sehr stark berücksichtigt wird. Der Lehrplan sollte schon strikte bis dahin durchgeführt werden.
Ich habe Ihnen dies gesagt, damit Sie wissen, wie man im Sinne des Waldorfschul-Prinzips die Sache zu denken hätte, wenn man es mit achtzehnjährigen jungen Leuten zu tun hätte. Achtzehnjährige junge Leute sollten dahin gebracht werden, in lebendiger Weise schon die historischen Epochen zu verstehen, und zwar mit dem „Jüngerwerden" der Menschheit; das würde einen bedeutenden Einfluß auf die Menschheit ausüben. In der ältesten Epoche spürten die

Menschen die seelische Entwickelung bis zum sechzigsten Jahre. Als das Mysterium von Golgatha kam, da fiel das Alter der Menschheit gerade in das dreiunddreißigste Jahr hinein, während wir heute eigentlich nur bis zum siebenundzwanzigsten Jahr kommen. Das ist ein durchgehender Zug, der müßte begreiflich werden, bevor irgendein Fachstudium auf einer Hochschule betrieben würde. Das müßte allgemeine Bildung werden in einer Schule nach Waldorf-Lehrplan. Das würde einen ungeheuer wohltuenden Einfluß auf die seelische Verfassung haben.

Die Sache ist ja so: Wenn wir uns das Lehrziel vorhalten der 12. Klasse, bei der man sich vorzustellen hat, daß die Schüler an die Hochschule übergehen, da müßte man sich vorstellen, daß die allgemeine Bildung abgeschlossen ist. Es ergibt sich ein heutiges Lehrziel aus folgenden Umständen: Sie können heute der Welt gegenüber Anthroposophie so vertreten, daß die Menschen mit gesundem Menschengefühl – denn gesunden Menschenverstand gibt es heute nicht – Anthroposophie auffassen können, ein gefühlsmäßiges Verständnis dafür gewinnen können. Aber es ist heute schlechterdings jemandem, der nicht besonders dazu veranlagt ist, und der die heutige Gymnasialbildung durchgemacht hat, unmöglich, gewisse anthroposophische Wahrheiten zu begreifen. Für gewisse Dinge gibt es heute Vorstellungsunmöglichkeiten.

Wenn Sie sich ausgeführt denken die Koliskosche Chemie, sie ist für einen heutigen Chemiker unvorstellbar. Die Vorstellungsfähigkeit dafür können Sie bis zum achtzehnten, neunzehnten Jahr beibringen, bis zum Ablauf des Mondenzyklus. Nach achtzehn, neunzehn Jahren erscheint dieselbe Mondkonstellation. Das ist der Zeitraum, bis zu dem man gekommen sein soll, um gewisse Begriffe aufzunehmen.

Sie alle haben gegenüber der heutigen Menschheit einen gewissen Spleen; Sie haben durch irgend etwas, wodurch Sie herausgefallen sind aus der gegenwärtigen allgemeinen Bildung – was bei dem einzelnen mehr oder weniger hervortritt –, haben Sie einen gewissen Spleen. Sie sind etwas, einen Grad nicht ganz normal für die heutige Menschheit. Derjenige, der heute normal ist, der sogenannte normale Mensch, der kann gewisse Dinge nicht verstehen. Die Koliskosche Chemie kann ein Chemiker mit der gewöhnlichen Bildung nicht verstehen. Er hat einfach keine Begriffe dafür. Das möchte man erreichen als Lehrziel, daß dies unseren Schülern möglich würde. Das können wir nicht ausführen, wenn wir genötigt sind, ebenso am Ruinieren der Gehirne zu arbeiten, wie eben gegenwärtig durch das

Schulwesen gearbeitet wird am Ruinieren der Gehirne. Die Seelen kann man nicht ruinieren, die korrigieren sich bis zum nächsten Erdenleben, obwohl vielleicht, wenn es so bleibt wie heute, und wenn es im nächsten Erdenleben so weitergeht, die Menschheit degenerieren wird. – Das können wir nicht ausführen. Das können wir unmöglich ausführen.

Selbst solche Menschen, wie Herman Grimm einer war, der konnte nur durch schroffe Abweisung gewisser Begriffe sich auf der Insel erhalten, auf der er war. Er ging an manchem vorbei. Aber das waren auch die letzten Leute, die noch solche Begriffe hatten. Es ist also mit den Leuten, die etwa in den neunziger Jahren des vorigen Jahrhunderts ganz alte Leute waren, mit diesen ist diese Möglichkeit ausgestorben.

Besonders schwierig ist es mit der heutigen Jugend. Diese heutige Jugend, was sich stark zeigt in unserer anthroposophischen Jugendbewegung, hat stark die Tendenz, überhaupt alle Ideen abzulehnen, sich nicht zu kümmern um die Ideen. Dadurch wird sie verwildert, sofern sie nicht Anthroposophie aufnimmt. Sie ist in eine furchtbare Tragik hineingetrieben, wenn sie schon akademische Jugend ist und das Gymnasium durchgemacht hat. Wir können sogar mehr erreichen für diejenigen Schüler, die mit dem vierzehnten Jahre ins praktische Leben gehen.

Es ist also zum Beispiel selbst das unmöglich, die Raumlehre so zu entwickeln, wie ich es im neuen Lehrerkurs angegeben habe in Dornach, die drei Dimensionen, oben–unten, rechts–links, vorne–hinten. Dadurch ist ja eine Misere auch herbeigeführt für das Verbreiten der anthroposophischen Wahrheiten überhaupt. Sehen Sie, über solche Dinge, für solche Dinge gibt es überhaupt heute kein Publikum, für die es im weitesten Sinne ein Publikum geben sollte. Daß man erörtert: Alles, was willenshaft ist, wirkt innerhalb der Erdensphäre dreidimensional. Alles, was gefühlshaft ist, wirkt nicht dreidimensional, sondern zweidimensional, so daß man immer nötig haben würde, wenn man im Seelischen vom Wollen zum Gefühl übergeht, so müßte man immer die dritte Dimension, nun, nicht auf eine Ebene projizieren, sondern auf eine ebene Richtung, eine Ebenendirektion, die also entspricht dem vorne–hinten. – Dabei ist zu beachten, daß man nicht etwa bloß – man kann es reduzieren auf die Schnitt-(Symmetrie-)Ebene des Menschen, aber man kann es nicht darauf beschränkt sein lassen. Diese Ebene ist überall zweidimensional. – Das Denken führt dann in die Eindimensionalität, das Ich in die Nulldimensionalität. Dadurch würde die Sache sehr

durchsichtig werden. Nun frage ich Sie, wie man die Sache heute zum Vortrag bringen könnte, obwohl es elementare Dinge sind. Es gibt heute keine Möglichkeit, das einem Publikum plausibel zu machen. Es gibt kein Publikum dafür.

Nun, nicht wahr, wie schön wäre es zum Beispiel, wenn man außer der gewöhnlichen Perspektive, der orthogonalen, schiefen und zentralen, wenn man außerdem noch könnte Perspektive von drei Dimensionen auf zwei Dimensionen, von zwei auf eine Dimension, dann von einer auf null zurückführen, wenn man das machen könnte, so daß der Punkt in sich ungemein differenziert würde.

Diese Dinge alle, die sage ich Ihnen aus dem Grunde, damit Sie eben sehen, wie es für die Zukunft werden müßte, und wie man eine Schule so anlegen müßte, daß man wiederum gebildete Menschen bekommt. Heute sind die sogenannten Gebildeten höchst ungebildet, denn manche Dinge müssen heute einfach die Schüler auf eine bestimmte Art wissen, während es notwendig wäre, daß sie es auf eine ganz andere Weise wissen würden. Nun meine ich, daß man in den unteren Klassen soviel als möglich nach dieser Richtung tun muß, daß wir aber gezwungen sind, in den letzten Klassen einfach untreu zu werden unserem Prinzip. Im wesentlichen! Wir können nur dies oder jenes einfließen lassen.

Selbst so jemand wie die J. W. sagte mir, sie wird das Abiturium machen, wenn sie sieht, daß sie es machen kann. Ich habe gesagt, es hat nur einen Sinn, wenn sie ganz genau weiß, daß sie durchkommt. Wenn sie durchfliegt, ist es der Schule nicht zum Gunsten.

Nun ist das Schlimme noch das, wenn wir es etwa noch durchsetzen könnten, daß unsere Zeugnisse gelten, dann würden die Schüler mit dem, was unserem Lehrplan entsprechen würde, gut ein Fachstudium auf den Hochschulen treiben können. Alles das, was beim Abiturium und im heutigen Schulleben die Misere bildet, das ist zum heutigen Fachstudium nicht notwendig. Fachstudium könnte man treiben mit der Koliskoschen Chemie; man würde zunächst schockiert sein von den Formeln, die kann man aber nachholen. Viel wichtiger ist, daß man das innere Gefüge der Stoffe und Verbindungen überhaupt hat. Das sind die Dinge, die ich sagen wollte. Diese Frage möchte ich doch erörtern. Ich würde den Lehrplan ausgearbeitet haben, aber es hat keinen Zweck für die 12. Klasse. Wir kennen ihn jetzt.

Alle praktischen Fächer müssen, soweit es geht, durchgeführt werden. Das muß nach einiger Zeit gefühlt werden. Ich möchte schon einmal, damit die Kinder eine Sicherheit bekommen, abfragen.

Dazumal habe ich den Eindruck bekommen, daß sie, wenn sie schlecht gefragt werden, die Frage als ungewohnt empfinden.

*X.:* Wäre es möglich, eine Gabelung zu machen?

*Dr. Steiner:* Dann müßte man vom vierzehnten Jahre an Doppelklassen haben. Dazu haben wir nicht genug Lehrer. Wir kommen mit den Geldmitteln in Verlegenheit. Mich würde die Bilanz interessieren. Soweit müßte man die Bilanz im Kopfe haben.

Es wird über die Bilanz gesprochen.

*Dr. Steiner:* Ja, aber das Wichtigste ist doch nicht, daß wir eine Bilanz haben, sondern daß wir immer das Nötige in der Kasse haben. Weitergehen wird es schon, nur muß man dafür etwas tun.
Sonst ist es unmöglich, gewisse Dinge, die wünschenswert wären, einzurichten. An eine solche Gabelung dürfen wir nicht denken.
Hochschulmäßig unsere Ziele zu erreichen, wird noch lange nicht möglich sein. Das wäre durch den Kulturrat möglich gewesen, der nach ein paar Wochen entschlafen ist. Dies, was wünschenswert wäre, würde ja dadurch zu erreichen sein, daß man den Zustand herbeiführt, der in Österreich für viele Privatrealschulen und -gymnasien bestanden hat. Ordensgymnasien gab es viele, die das Recht hatten, Zeugnisse auszustellen für die Matura, es gab Realschulen, die gültige Zeugnisse ausstellen konnten. Es gibt, glaube ich, nicht solche Anstalten in Deutschland. Was uns bewilligt werden müßte, das wäre, daß ein staatlicher Kommissar käme, aber daß die Lehrer selbst prüfen könnten bei uns. Ein staatlicher Kommissar, der kann auch furchtbar in die Seele zwicken. Aber schließlich würde der Kommissar kaum ausschlaggebend sein für die Noten, wenn das Abitur hier abgehalten würde mit den Lehrern der Waldorfschule.

*X.:* Ich glaube, es ist zweckmäßig, von Anfang an es denjenigen unter den Abiturienten zu sagen, die kein genügendes Examen machen können.

*Dr. Steiner:* Da kommt es auf das Folgende an. Es wird zugeschrieben dem Mangel der Lehrerschaft, wenn mehr als ein Drittel in einer Schulklasse das Lehrziel nicht erreicht. Was unter dem Drittel ist, gilt als von den Schülern herrührend. Wenn aber über ein Drittel der Schüler das Lehrziel nicht erreichen, gilt dies als ein Mangel der Lehrerschaft. Es ist doch bekannt?
Es fällt in der Regel niemand durch, dessen Klassenzeugnis gut ist. Wir sind dem ausgesetzt, daß keine Rücksicht genommen wird.
Dann ist da ein weiterer Punkt, das ist der, ob es nicht möglich wäre,

von den so unpädagogisch abgefaßten Handbüchern für die Schüler ganz abzugehen. Der Lehrer kann sich daraus vorbereiten. Die meisten Handbücher sind bloß Extrakte aus den entsprechenden wissenschaftlichen Büchern. Nun habe ich bemerkt, daß Aufgaben gestellt werden aus solchen Büchern, daß Lesestücke gelesen werden. Dadurch kann viel verdorben werden. Von diesen Handbüchern, namentlich Materialienbüchern, von denen müßte man abkommen können. Die Lübsenschen Handbücher können gebraucht werden, die sind durch und durch pädagogisch abgefaßt; die letzten Auflagen sind vielleicht verdorben. Die Lübsenschen Bücher sind bis in die Auflagen, die der Nachfolger gemacht hat, pädagogisch. Denken Sie, was für ein prachtvolles Werk die Infinitesimalrechnung ist in pädagogischer Beziehung. Dann ist auch die analytische Geometrie ausgezeichnet pädagogisch, die ältere Auflage großartig. Ausgezeichnet ist das Buch über das Algebraische, über Analysis. Da ist da zum Beispiel eine Aufgabensammlung; die Aufgaben sind außerordentlich gut zu stellen, weil die Lösungsmethoden sehr gut pädagogisch sind.

*X.:* Soll man die Schulbücher auch vor dem Examen ganz verwerfen?

*Dr. Steiner:* Wenn es sich um Übersetzungswerke handelt, braucht die Sache nicht so schlecht zu sein. Aber zum Beispiel deutsche Lesestücke, die dürfen aus den gebräuchlichen Handbüchern nicht genommen werden, da ist ein Ungeschmack darin. Wir müßten doch vielleicht dahin streben, die Unterrichtsgänge immer schriftlich niederzulegen und für den Lehrer des nächsten Jahrgangs fruchtbar zu machen, so daß wenigstens vielleicht Lektüre daraus werden könnte. Es gibt doch so viele Leute, die Maschine schreiben. Warum können die nicht Texte zubereiten, die man liest? Alle Büros sitzen doch voll von Menschen. Ich weiß nicht, was die Leute machen, die in den Büros sitzen.

*X.:* Die Schüler in der obersten Klasse möchten eine Stunde Unterricht mehr haben im Französischen.

*Dr. Steiner:* Ich würde am liebsten alles mögliche noch machen. Es ist ein Skandal, daß die Schüler in der 12. Klasse nicht bekommen können die Anfangsgründe der Baukunst. Wenn alle zusammenhelfen in den Sprachen, dann wird es schon gehen.

Ein Sprachlehrer fragt nach englischer Prosalektüre für die 12. Klasse, nach Carlyle, „Heldenverehrung", nach der englischen Zeitschrift „Athenäum".

*Dr. Steiner:* Das „Athenäum", das ist etwas, was praktisch redigiert worden ist. Man sollte es den Schülern nicht in die Hand geben, sondern einzelne Aufsätze herausnehmen. Auch für die 11. Klasse käme das in Betracht. Solch eine gut redigierte Zeitschrift haben wir in Deutschland nicht mehr. Das ist eine alte Zeitschrift, es ist eine humanistische Zeitschrift par excellence. Die deutsche Nachahmung, eine furchtbar pedantische Nachahmung, waren die „Blätter für Literarische Unterhaltung". Auch Zarnckes „Literarisches Zentralblatt", das sind schreckliche Nachahmungen. Das Zentralblatt war ein Organ von Leuten, die es in England gar nicht gibt.

*X.:* Mit Tacitus und Horaz hätte man genug zu tun. Soll man Sallust nehmen?

*Dr. Steiner:* Sallust und Tacitus. Ich würde meinen, daß die Germania genügt. Man läßt aus der Germania ein größeres Stück lesen, und dann gibt man eine Probe.

Es wird gefragt nach dem Musikunterricht in der 12. Klasse.

*Dr. Steiner:* Ein Organ für die Stile als solche, ein Bewußtwerden, wodurch Bach sich unterscheidet von anderen, das ist die Hauptsache für die 12. Klasse. Sie können höchstens gestört sein, wenn wir zu Weihnachten sehen, daß es nicht geht, daß wir zu Weihnachten allen Kunstunterricht kassieren. Das betrachten Sie nicht als eine unmögliche Perspektive, wenn wir zu Weihnachten alles mögliche kassieren. Unsere Dinge sind Allotria für die anderen Leute.

Es wird gefragt nach dem Religionsunterricht in der 12. Klasse.

*Dr. Steiner:* Da wäre Religionsgeschichtliches durchzunehmen. Da würde ein Überblick über die religiöse Entwickelung der Menschheit gegeben werden können. Von ethnographischen Religionen ausgehen, Volksreligionen, dann die Universalreligionen.
Von ethnographischen Religionen ausgehen, wo die Religionen noch ganz abhängig sind von den Volksstämmen. Ägyptische Lokalgötterreligionen. In Griechenland sind auch überall Lokalgottheiten. Man muß sie stufenweise nehmen. Zuerst hat man die Religionen, wo der Kultus unbeweglich an den Ort gebunden ist, der heilige Ort. Dann diese, wo bei Wandervölkern das Zelt an die Stelle des heiligen Ortes tritt, wo die Kulthandlung beweglich wird; da entsteht die Volksreligion. Und dann sind da die Universalreligionen, Buddhismus und Christentum. Eine andere Religion kann man nicht Universalreligion nennen.

Für die 9. Klasse Apostelgeschichte des Lukas, Ausgießung des Heiligen Geistes.

Es wird nach den Apokryphen gefragt.

*Dr. Steiner:* Die Kinder sind zu unreif, um die Apokryphen zu nehmen. Die Apokryphen enthalten vieles, was richtiger ist als das, was in den Evangelien steht. Wir haben es immer ergänzt, was aus den Apokryphen verifiziert werden kann. Es kommen starke Konflikte heraus. Die Kinder müssen, wenn sie ein Evangelium in die Hand bekommen, die vier Evangelien haben. Man kann es schwer erklären, worauf die Widersprüche beruhen. Wenn sie auch die Apokryphen bekommen, stimmt nichts mehr. Ich würde die Apostelgeschichte nehmen.

Eine Frage wegen Religionsunterricht in der 10. Klasse.

*Dr. Steiner:* Nach dem Johannes-Evangelium sind mehrere Wege möglich. Entweder Markus oder Augustinus in Auswahl; aus den „Confessiones" das auswählen, wo er mehr über das Religiöse spricht.

Es wird gefragt, ob in der 12. Klasse Zoologie und Botanik gegeben werden sollen.

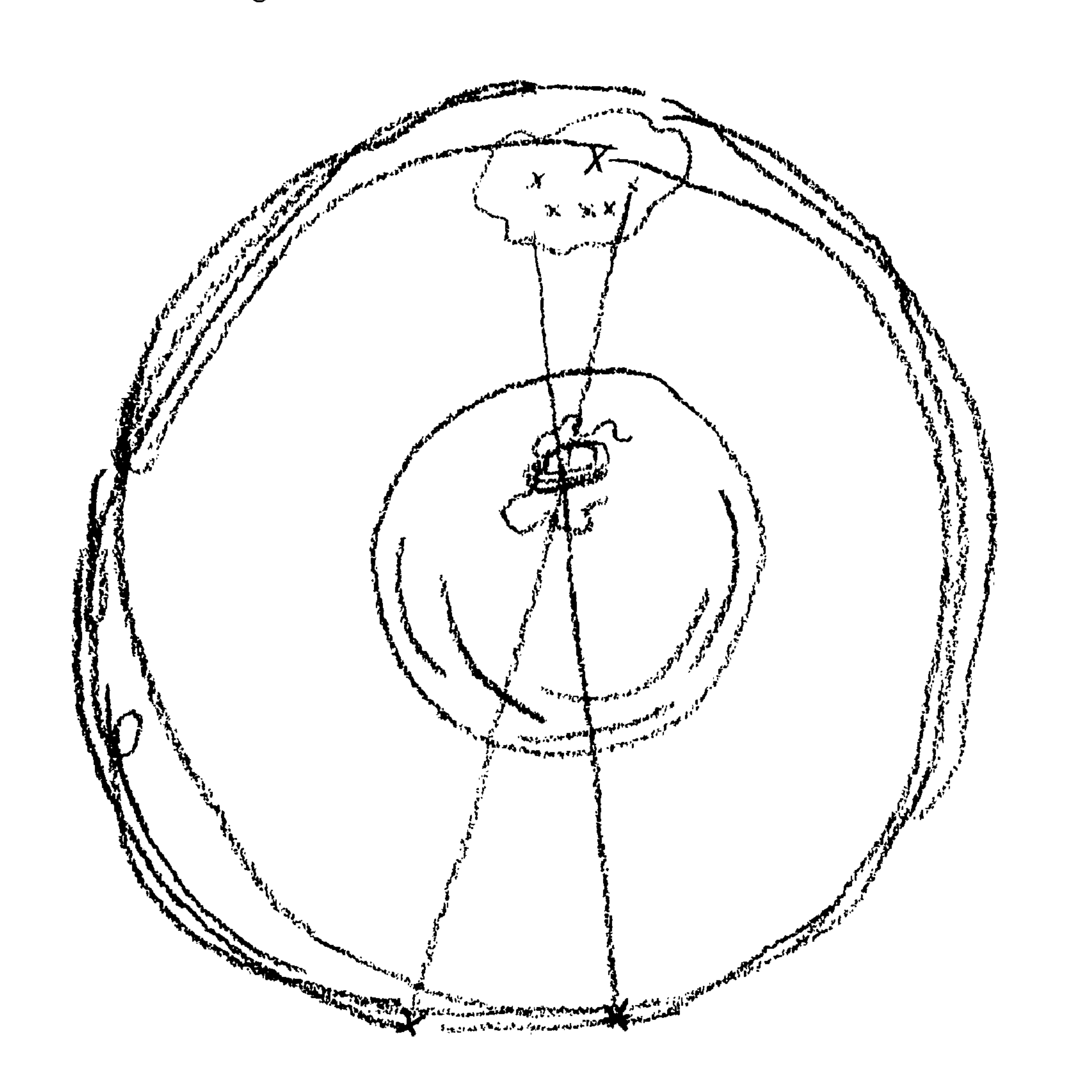
*Dr. Steiner:* Die Disziplin tritt ein, wenn man gültige Zeugnisnoten hat. In der 5. Klasse gibt es Zoologie. Später den Menschen. Dann kommt wieder die Zoologie. Wäre nicht diese Matura, so würde ich es glänzend möglich finden, in drei Wochen den Kindern herrliche Zoologie beizubringen, das sind achtzehn Vormittage, zwölf Tierklassen. In der 12. Klasse sollte sich die Zoologie auf eine Systematik beschränken. Ebenso bei den Pflanzen.
Die ganze Knochenlehre ist bekannt dadurch, daß Sie Anthropologie getrieben haben. Das Wesentliche ist, daß sie eine Art Übersicht bekommen über die Gliederung der Tiere.
Man fängt bei den Moneren an, geht durch die Schlauchtiere hinauf, es kommen zwölf heraus, wenn man die Wirbeltiere als eine einzige Klasse betrachtet.

Es wird noch einmal nach dem Schwimmen der Kontinente gefragt.

*Dr. Steiner:* In der Regel denkt man doch nicht darüber nach, wie es ausschaut, wenn man dem Mittelpunkt der Erde zukommt. Man kommt sehr bald in Schichten, wo es flüssig ist, gleich ob Wasser oder etwas anderes. Also schon nach dem, was man immerhin annimmt,

schwimmen die Kontinente. Nun fragt es sich, warum sie nicht durcheinander purzeln, warum es nicht hin und her geht, warum sie immer gleich weit voneinander entfernt sind, da doch die Erde allen möglichen Einflüssen ausgesetzt ist. Warum stoßen sie sich nun nicht; warum ist der Kanal zum Beispiel immer gleich breit? Da gibt es aus dem Inneren der Erde keine Erklärung dafür. Das kommt von außen. Es schwimmt ja alles Festland, das ist von den Sternen festgehalten. Es würde zerbrechen. Die Grundform des Meeres tendiert nach dem Sphärischen.

Es wird noch eine Frage gestellt nach näheren Einzelheiten. Dr. Steiner nimmt das Heft eines Lehrers, zeichnet die nachstehende Skizze hinein und gibt dabei Erklärungen:



*Dr. Steiner:* Es ist interessant, der Gegensatz. Die Kontinente schwimmen, sie sitzen nicht auf. Die Kontinente auf der Erde werden von außen festgehalten durch Fixsternkonstellationen. Wenn die sich ändern, ändern sich auch die Kontinente. Auf alten Tellurien

und Atlanten sind auch noch die Tierkreisbilder richtig eingezeichnet, mit diesen Beziehungen zwischen Fixsternkonstellation und Konfiguration der Erdoberfläche. Die Kontinente sind von der Peripherie herein gehalten; die große Sphäre hält die Erdteile. Der Mond dagegen wird dynamisch von der Erde gehalten, wie auf einem Zapfen. Der Mond geht so mit, wie wenn er einen richtigen Zapfen hätte.

Es wird gefragt nach Malaufgaben für die etwa Vierzehn- bis Fünfzehnjährigen.

*Dr. Steiner:* In der Malerei sollte man die Kinder Naturstimmungen machen lassen. Die Fortbildungsschüler in Dornach haben in der Malerei Glänzendes geleistet. Sonnenaufgang und Sonnenuntergang habe ich voneinander unterscheiden lassen. Das haben einzelne glänzend getroffen. Diese Unterschiede sollten sie kennenlernen und darstellen. Diese Sachen könnte man schon pflegen, zum Beispiel Regenstimmung im Walde. Ferner sollten sie auch den Unterschied kennenlernen zwischen Malerischem und Plastischem.
Es sollte in den unteren Klassen schon darauf Rücksicht genommen werden, daß nicht, wenn alle Stricke reißen und man nicht durchkommt mit dem anderen Stoff, daß man rasch zu dem Auskunftsmittel greift, den Kindern schnell ein Märchen zu erzählen, damit sie stillehalten.
Ich hoffe, morgen früh in die Schule hinaufzukommen.

*Konferenz vom Donnerstag 3. Mai 1923, 21 Uhr*

*Dr. Steiner:* Wir wollen die heute zu erledigenden Angelegenheiten in Frage und Antwort erledigen. Längere Auseinandersetzungen kann ich nicht machen. Wir wollen einmal die Dinge, die als Wünsche und Intentionen vorliegen, behandeln, aber allseitig. Ich möchte, daß niemand etwas auf seiner Seele läßt, was er nicht vorbringen könnte.

Es wird eine Gabelung vorgeschlagen zwischen einem reinen Waldorfschulzug und einem Oberrealschulzug. Die Eltern sollen sich entscheiden.

*Dr. Steiner:* Es würde das darauf hinauslaufen, daß man das Schulprinzip durchführt und dann die Kinder ausliefert einer Art von Presse. Die Hauptsache liegt darin, daß so durchgreifend, wie es notwendig wäre zu einer solchen Regelung, der Waldorfschul-Gedanke doch noch nicht verstanden wird. Ich glaube, der Waldorfschul-Gedanke wird verstanden werden gerade dadurch, daß man nicht durch Sich-Fügen, auch nicht durch ein starres Durchrennen doch nur Halbheiten erzielt, sondern daß man zeigt, wie unmöglich es ist, ein vernünftiges Schulwesen unter den heutigen Verhältnissen durchzuführen. Ich bin auch nie dafür, wenn Schwierigkeiten gemacht werden über die Grundschule, daß wir die Schwierigkeiten durch Hintertüren vermeiden, sondern ich bin dafür, daß man den Leuten klarmacht: So sind die Sachen. Ihr könnt das nicht erreichen, wenn Ihr nicht eine starke Agitation für den Waldorfschul-Gedanken entfaltet. – Ich glaube nicht, daß man durch Hintertürmethoden etwas Bedeutsames erreichen könnte.
Ich habe noch ein anderes Bedenken: wenn wir uns auf einen solchen Standpunkt stellen, wie Sie ihn ausgesprochen haben, dann sind wir genötigt, den Waldorfschul-Gedanken noch in einer viel größeren Gediegenheit und Vollkommenheit durchzuführen, als es bisher gelungen ist. Denn darüber dürfen wir uns auch keiner Illusion hingeben: tatsächlich wissen unsere Schüler – das ist Amtsgeheimnis! – zuwenig für die Behauptung, daß die Waldorfschule das gibt, was *notwendig ist zu wissen bis zum* achtzehnten Lebensjahr eines Menschen. Sie wissen zuwenig. Es ist bisher nicht gelungen, eine genügend große Anzahl von Schülern bis zu unserem Lehrziel zu bringen. Und das wäre die erste Anforderung, die wir den Eltern und der Welt gegenüber erfüllen müssen, wenn wir auf der anderen Seite so etwas prätendieren würden der Außenwelt gegenüber, wie Sie vorgeschla-

gen haben. Man kann jederzeit durch irgendwelche Mittel herausbekommen, daß in bezug auf manche Dinge auch das Lehrziel im Prinzip des Waldorfschul-Gedankens nicht erreicht worden ist. Das müssen wir erreichen. Das müssen wir berücksichtigen.
Ich glaube, wir sind noch nicht ganz in der Lage nach unseren Lehrerfolgen, uns sehr stark auf ein Postament zu stellen. Denn nicht wahr, die Ablegung des Abiturientenexamens liegt schließlich uns insofern im Wege, als wir voraussetzen müssen, ein übelwollendes Lehrerkollegium kann einfach unsere ganze Klasse durchfallen lassen. Dem können wir kaum entgehen durch irgend etwas. Wir würden ja überhaupt, wenn es sich darum handeln würde, bloß den Waldorfschul-Gedanken durchzuführen, den ganzen Lehrplan für die letzten vier Klassen, nicht im Kunstunterricht, aber zum Beispiel für Latein und Griechisch, nicht so einrichten, wie er jetzt ist. Die Aufnahme einer solchen Art von Latein- und Griechischunterricht, wie wir sie jetzt haben, ist von vorneherein unter dem Gesichtspunkt eingerichtet, daß die Abiturientenprüfung abgelegt werden soll. Es ist immer so durchgesprochen worden: wie muß man die Sache einrichten, daß die Prüflinge ein Abiturientenexamen machen könnten. Ich kann mir nicht denken, daß die Sache anders ausläuft als so, daß wir dieses Kompromiß schließen müssen und immer wieder betonen, daß wir es müssen, und damit gerade den Beweis liefern, daß auch noch etwas ganz anderes als bloß der Wille der Lenker einer solchen Schule mitwirken muß, um tatsächlich den Waldorfschul-Gedanken zu realisieren. Denn das, was Sie vorschlagen, würde nur das sein, ob die Presse hier in der Schule gemacht würde oder draußen. Wenn wir die Presse selber einrichten, würde es humoristisch sein; wenn wir die Schüler einer fremden Presse draußen übergeben, dann wäre es tragisch. Das würde dazu führen, den Waldorfschul-Gedanken zu stark zu verwischen. Es würde doch kaum zu etwas anderem führen, als daß der Waldorfschul-Gedanke nach und nach als Schrulle gelten würde. Die Eltern würden sich sagen: Die wissen selbst recht genau, daß sie die Kinder nicht weit genug bringen, und darum appellieren sie an eine Presse.

*X.:* Was hat jetzt ganz konkret für die 12. Klasse zu geschehen?

*Dr. Steiner:* Wir müssen im Sinne der letzten Konferenz mit den Behörden verhandeln. Dies ist alles, was gemacht werden kann, was aber ebensogut auch nicht geschehen kann. Wir können auch das machen, daß wir, wenn die Zeit da ist, unsere Schüler anmelden zum Abiturientenexamen.

*X.:* Wir würden aufmerksam gemacht werden, wie die Wünsche und Ansichten des Ministeriums noch berücksichtigt werden könnten.

*Dr. Steiner:* Das kann gemacht werden. Es kann aber auch unterbleiben. Man braucht sich nur die Lehrpläne und eine Anzahl von Abiturientenfragen zu nehmen.

*X.:* Es würde die Matura erleichtern.

*Dr. Steiner:* Das ist eine äußerliche Sache, und es würde auf einem Umweg das sein, daß unsere letzte Klasse vom Ministerium aus geleitet würde. Es wäre auch mehr zur Bequemlichkeit der Leute dort als für uns. Die prinzipielle Frage ist die, ob wir geneigt sind, die Schüler vorzubereiten fürs Examen oder nicht. Und dann, wenn wir sie nicht vorbereiten, dann würde doch die Folge diese sein, daß wir zuletzt nach und nach die letzten vier Klassen zuschließen können. Es würden unsere Eltern die Schüler nicht schicken. Dieses Verständnis hat sich noch nirgends geoffenbart. Denn die Eltern verbinden zum großen Teil mit dem Waldorfschul-Gedanken dies, daß die Kinder genauso die Prüfung machen können wie sonst, nur daß es in der Waldorfschule zehnmal leichter sein soll. Daß wir durch eine Art Zauberei es den Kindern leichter machen. Man darf sich doch keinen Illusionen hingeben über die Kapazität der heutigen Bevölkerung. Deshalb sehe ich keine Möglichkeit, etwas anderes zu tun, als dieses Kompromiß aufzunehmen.

Dr. Steiner gibt Beispiele für die Examensaufgaben.

*Dr. Steiner:* Es wird gar nicht so furchtbar schwierig sein, die Schüler dazu vorzubereiten, daß sie dasselbe können, was die anderen können, wenn wir das Waldorfschul-Prinzip unterbrechen, weil wir andere Gegenstände nehmen würden. Das folgt nicht aus der Entwickelung, daß ein Schüler dies weiß.
Ich habe jetzt zweimal den Versuch gemacht, dieses notwendige Kompromißmachen zu erklären. Das eine Mal im Dornacher Kurs vor den Schweizer und tschechischen Lehrern und das zweite Mal, als ich meinen Vortrag gehalten habe in der Urania in Prag. Da wollte eine große Anzahl von Leuten dableiben und wollten nicht nach Hause gehen. Wir versammelten uns im zweiten Saal. Da habe ich noch einen zweiten Vortrag gehalten über den Waldorfschul-Gedanken und habe wiederum dies Kompromiß hervorgehoben. Und wiederum ist es verstanden worden, daß es erfordert, daß die Sache von einem ganz anderen Gesichtspunkt erfaßt wird. Im allgemeinen ist

ein Verständnis dafür zu erzielen, daß wir ein Kompromiß schließen müssen.
Es muß mehr Feuer in diesem Verständnis da sein. Das erreichen wir aber nie durch eine Hintertür, sondern wir müssen uns ganz auf den prinzipiellen Standpunkt stellen und sagen, daß wir ein Kompromiß eben machen, wo es notwendig ist, um die ganze Sache ad absurdum zu führen.

*X.:* Es ist an allen Schulen üblich, daß eine bestimmte längere Frist vorher die Zulassung zur Prüfung von der Schule aus ausgesprochen wird. Wir sollten auch den Schülern bis zu den großen Ferien sagen, ob sie von uns zugelassen werden oder nicht.

*Dr. Steiner:* Ja, aber das dürfen wir nicht machen, ohne das Äquivalent zu schaffen, daß wir den zurückgewiesenen Schülern gestatten, zu repetieren, und wir haben dann im nächsten Jahre dieselbe Bescherung. Das geht also nicht.

*X.:* Wenn wir alle zulassen, riskieren wir, daß 60 Prozent durchfallen.

*Dr. Steiner:* Denen müssen wir unsererseits ein schlechtes Zeugnis geben, ein schlechtes Jahreszeugnis. Dann lehnt die Behörde sie ab. Die Ablehnung durch das Lehrerkollegium hat keine rechtliche Bedeutung. Wir können auch keinen Schüler anmelden. Rechtlich können nur die Schüler selbst das tun. Wir können keinen abhalten, daß er sich zum Examen meldet. Melden sich welche, die wir nicht für fähig halten, so müssen wir uns durch das schlechte Jahreszeugnis schützen. Wir können nur sagen, von dem oder jenem liegt ein solches Jahreszeugnis vor. Das ist allein der Standpunkt, den wir theoretisch einnehmen können. Wir können niemand verbieten von unseren Schülern, sich zum Abitur zu melden. Das ist ausgeschlossen, daß wir das tun. Es ist doch wohl so, daß jeder sich melden kann, der das betreffende Jahr hat. Wahrscheinlich verlangt die Prüfungskommission, daß er nachweist, daß er die nötigen Anforderungen erfüllt haben könnte. Es müßte in unserem Zeugnis stehen, daß er nach unserer Ansicht nicht genügt. Je später wir die Eltern fragen, ob ihr Kind Matura machen will, um so eher können wir abraten.
Also wir können nicht anders entscheiden als das letzte Mal. Aber möglichst wahren das Waldorfschul-Prinzip implicite, das läßt sich machen. Aber natürlich ist es so: in vielen Gegenständen, die wir lehren und die die anderen nicht lehren, da sind unsere Schüler nicht weit genug für unsere Begriffe, sind nicht auf einer Stufe, die uns selber genügen kann. Wir müßten versuchen, dieses richtige Maß zu finden zwischen dem Herantragen desjenigen, was wir vortragen

wollen in der Klasse durch uns selbst und dem Mitarbeiten der Schüler. Das ist nicht immer der Fall, daß die Schüler genügend mitarbeiten. Es ist möglich, daß in den höheren Klassen Schüler dasitzen, die die ganze Stunde dösen. Nicht wahr, es gibt Schüler, die keine Ahnung haben von dem, was vorgetragen worden ist, wenn sie gefragt werden. Das war schon in der Zeit der Fall, als wir noch gar nicht vom Abiturientenexamen sprachen.
Wir haben die Unterrichtsmethode bestimmt für die letzte Klasse. Philosophische Propädeutik könnte man ja im letzten Halbjahr einführen, damit sie diese wissenschaftliche Gaunersprache kennen. – Es ist besser, wenn die Zwölftkläßler im ersten Halbjahr so sind, daß sie das Examen machen können, als im allerletzten Halbjahr. Gewöhnlich wird darauf gesehen, daß die Schüler schon im Laufe des ersten Semesters reif sind.

Es wird gefragt wegen einer Fortbildungsschule an der Waldorfschule.

*Dr. Steiner:* Die mit vierzehn Jahren aus einer Schule kommen, müssen noch in die Fortbildungsschule gehen. Das ist nur zu erreichen dadurch, daß wir unsere Fortbildungskurse anerkennen lassen. Durch diese gewöhnliche Pflichtfortbildungsschule geht der Charakter der Einheitsschule verloren. Da wir den Lehrplan gliedern nach den Anforderungen des Menschenwesens, hat das keine Bedeutung. Natürlich können wir solche Dinge aufwühlen. Das ist aber der Anfang vom Ende. Dann kommt es sofort auf das hinaus, daß wir gezwungen werden, für alle Klassen von der 5. an, der höheren Schulbehörde uns zu unterwerfen. Das, wodurch wir die Möglichkeit des Bestehens haben, das ist eine Lücke im württembergischen Volksschulgesetz gewesen, daß man Schulen einrichten konnte ohne staatlich genehmigte Lehrerschaft. Das hätten wir nicht erreichen können, wenn wir eine Mittelschule hätten errichten wollen. Die Behörde hätte dann in Württemberg geprüfte Lehrer verlangt. Wir leben von einer Lücke im Gesetz, die bestand vor der „Befreiung" Deutschlands, im alten Regime. Heute könnte man auch hier nicht mehr eine Waldorfschule errichten. Jetzt duldet man uns, weil man sich geniert, uns nicht zu dulden. Aber alle die Schulen, die heute anderswo versucht werden, im Grunde ist es Mumpitz. Die müssen Lehrer haben, die geprüft sind. Es wird keine zweite Waldorfschule mehr gestattet unter den gegenwärtigen Verhältnissen.

*X.:* Könnte man nicht unsere Fortbildungskurse ausbauen? Es gehen dieses Jahr viel mehr Vierzehnjährige ab.

*Dr. Steiner:* Das kann man nicht aus dem Ärmel schütteln. Bloße Intentionen genügen nicht; es gehören auch die Kräfte dazu. Ich weiß nicht, ob wir überhaupt die Fortbildungskurse halten können, ohne neue Lehrkräfte zu haben.
Dann haben wir noch andere Dinge.

*X.:* Es sind so viel schwache Kinder in den Klassen.

*Dr. Steiner:* Dieses könnten wir ganz gut tun, Schüler, die nichts versprechen, von vorneherein nicht aufzunehmen. Von vorneherein zu sagen: Wir werden das Lehrziel nicht erreichen; das geht nicht. – Wir können ganz gut die Schüler ausschließen, von denen wir annehmen können, sie haben das Lehrziel nicht erreicht. In der Aufnahme müßten wir vorsichtiger sein.
In den Sprachen ist es eine andere Frage. Da dürfen wir es nicht machen. Sonst wäre das ein Grund, uns die vier untersten Jahre zu nehmen. Wir müssen ein Kind doch in die 5. Klasse aufnehmen. Es wäre vielleicht wünschenswert, wenn wir die ganze Sprachsache extra hätten, so daß wir diese Schüler mit den Kleinen zusammensteckten. Wir müßten das so eingerichtet haben, daß diese Schüler für die Sprachen weiter unten wären. Die Kinder müßten halt in die nächstniedere Klasse kommen. Jedes Kind paßt in irgendeine Klasse. Vielleicht können wir Anfangskurse einrichten.
In den ersten drei Wochen ist es kaum möglich, so etwas zu sagen. Jede Prüfung positiv gestalten! Man muß das Kind fragen: Was weißt du –, um herauszukriegen, was das Kind kann. Immer feststellen wollen, was das Kind kann! Einfach Fragen stellen, das sollte man nicht machen. Man soll feststellen wollen, was das Kind kann, nicht, was es nicht kann.

Es wird gefragt wegen Heileurythmie.

*Dr. Steiner:* Man sollte das Prinzip haben, dem Hauptunterricht nichts abzuzwacken, sie woanders ansetzen.

Eine Frage wegen eines Schülers, der große Temperaturschwankungen hat.

*Dr. Steiner:* Er wird nicht lebendig. Sie müssen ihm seine Mutter wegnehmen. Die Dinge muß man im Lehrerkollegium besprechen. Die ist eine unberechenbare Dame, die seelisch von 34 zu 39 Grad hinaufsteigt. Er macht es physisch nach. Der war immer so. Seiner Mutter, die bei jeder Gelegenheit, wenn keine Veranlassung ist, einem einen Mordskrach macht, habe ich gesagt: Geben Sie ihn recht weit von sich selber weg. – Er ist ein sensitiver Junge geworden. Man

kann sich nichts Unrationelleres vorstellen von Kindererziehung als das, was in diesem Hause existiert. Es ist eine absolute Unmöglichkeit. Da ist man machtlos, weil es kein anderes Mittel gibt, als den Jungen von seiner Mutter zu befreien. Gewisse Dinge muß man als ein Karma betrachten. Der Junge war nie in einer ordentlichen Schule. Er ist immer in schlampiger Weise unterrichtet worden. Es liegt ein Karma vor.

Es wird gefragt wegen Hospitationen.

*Dr. Steiner:* Im allgemeinen sollte man das Hospitieren auf das Allernotwendigste einschränken. In gewissen Fällen muß man Ausnahmen machen. Wir müßten uns angewöhnen zu fragen, welchen Zweck sie damit verbinden. Es wird auch viel mehr Respekt einflößen.
Es wäre am besten, ein gedrucktes Formular zu machen, damit man sieht, daß wir damit überlaufen werden, in dem steht, wir können solche Gesuche nur berücksichtigen, wenn die Sache ausdrücklich nach Zweck und Ziel motiviert angegeben wird.

*X.:* Ich habe ältere und jüngere Steinzeit besprochen und dann die Bronzezeit.

*Dr. Steiner:* Man hat nicht nötig, die beiden zu analogisieren. Es ist ganz gut, wenn Sie diese Einteilung beibringen. Die Kulturepochen sind Seelenentwickelung.

*X.:* Wie soll in der Geschichte in der 12. Klasse vorgegangen werden?

*Dr. Steiner:* Eine Übersicht über alle Perioden schaffen, daß die Damen und Herren etwas wissen.

*X.:* Am meisten fehlt es an Anschauung in der Chronologie.

*Dr. Steiner:* Frühere Historiker haben das Nötige getan. Der Rotteck hat synchronistische Tabellen.
Die Kinder sind nicht stramm genug im Turnen, höchstens ein paar sind annähernd genügend. Sie müssen lernen, die Muskeln straffen. Man muß sie ermahnen. Die Kinder sind zu lange ohne Turnen gewesen. Sie können schon etwas. Es gibt kein anderes Mittel, als sie immer wieder ermahnen. Den Einzelnen darauf aufmerksam machen. Man muß dem Einzelnen es sagen.

Ein deutscher Schulaufsatz: „Das Kamel, ein Bindeglied zwischen Landschaft und Menschentätigkeit."

## *Konferenz vom Freitag 25. Mai 1923, 20.30 Uhr*

*Dr. Steiner:* Wir sind kurz nach Schulanfang. Wir wollen in diesem, wahrscheinlich sehr bedeutungsschweren Jahre sehen, wie die Dinge gehen. Was haben Sie zu berichten?

Es wird gefragt wegen der Anschaffung eines Geschichtsbuches für die 12. Klasse.

*Dr. Steiner:* Es ist doch so, daß die Kinder etwas wissen müssen. Der Geschichtsunterricht in der letzten Klasse der Mittelschulen ist meist eine Art Wiederholung. Das ist auch bei uns der Fall. Wäre es denn nicht möglich, den Kindern durch Notizen den gelernten Stoff so nahezubringen, daß ein eigentliches Lehrbuch entbehrlich wäre?
Sehen Sie, es ist von außerordentlicher Wichtigkeit, daß man diese Methode pflegt, mit möglichster Ökonomie gerade dasjenige zusammenzustellen, was behalten werden soll. Ich selbst erinnere mich mit großer Freude, wie wir durch alle Klassen hindurch kein Geometriebuch gehabt haben, sondern daß das Wesentliche zusammengefaßt worden ist durch ein Diktat. Solch ein selbstgeschriebenes Buch ist von vorneherein etwas, was ungeheuer viel dazu beiträgt, daß man das auch weiß, was darin steht. Es ist selbstverständlich, wenn die Kinder alles das erst lernen müssen, was sie brauchen, so könnte man das nicht machen. Wenn die Dinge fruchtbar gemacht würden, dann wäre es möglich, daß die Dinge zusammengefaßt würden, welche die Kinder wissen müssen. Der zu prüfende Stoff aus der Geschichte ist auf fünfzig bis sechzig geschriebenen Seiten enthalten. Es ist klar, daß niemand, selbst der ein Fachmann in der Geschichte ist, im Augenblick das bei der Hand hat, was im Ploetz darin steht. Es ist nur eine Illusion, wenn man so ein Buch den Kindern in die Hände gibt. Das sind bloß Titelüberschriften, während man auf fünfzig bis sechzig Seiten den Stoff zusammenfassen könnte. Es könnte der Wunsch auftauchen, bei allen Unterrichtsgegenständen solche Bücher zu haben; davon sollte man absehen.
Bei diesen Dingen kommt es an auf das Ökonomische des Zusammenfassens. In den Schulen wird es so gemacht, daß die Kinder unterstreichen müssen, was sie büffeln sollen. Sie müssen schon in ihrer Zeit die Sachen bewältigen. Von der 10. Klasse ab ein solches Geschichtsheft diktieren.

Ein Lehrer der Mittelstufe fragt nach den Epochenheften.

*Dr. Steiner:* Im Anschluß an die Stunde soll man das Diktat geben über den durchgenommenen Stoff. Das Diktat mit den Kindern zusammen aufbauen. Man kann in der einen Stunde die Sache schriftlich zusammenfassen und das in der nächsten Stunde wiederholen. Stichsätze lieber als Stichworte.
Wie läßt sich die 12. Klasse in der Mathematik an?

*Der Mathematiklehrer:* Wirklich gut. Der Stoff ist fast bewältigt.

*Dr. Steiner:* Ich zweifle gar nicht daran, daß sie in diesen elementaren Dingen der höheren Mathematik genug können. Ich würde in der 12. Klasse fragen, ob sie ohne weiteres diese Prüfungsaufgaben lösen können:

Es ist gegeben ein schiefer Kegel. Die Achse sei a, der Neigungswinkel mit der Grundfläche $\alpha$, Radius $\varrho$. Zu berechnen ist die Höhe des Kegels und die größte und kleinste Seitenlinie.
$9x^2 + 25y^2 = 225$. Die beiden Koordinaten sind $x = 5$, $y = 2$. Zu suchen ist die Gleichung der Tangente und die Länge der Tangente (?).

Es könnte sein, daß sie zeichnerisch lösen müßten: Es ist der geometrische Ort aller Punkte zu suchen, die von einem gegebenen Punkte und von einer gegebenen Ebene gleichweit abstehen.
Dann dies: Es ist die Schattenfigur einer durch einen Kreis begrenzten Ebene auf einem Kegel zu suchen.
Dann: Würden die Schüler konstruieren können eine Zykloide?

Es ist doch notwendig, daß die Kinder sich gewöhnen, deutsche Aufsätze zu machen. Es könnte der Lehrstoff selbst verwendet werden zu Aufsätzen.

*X.:* Mir scheint, daß man den Kindern etwas von der Technik eines Aufsatzes sagen muß.

*Dr. Steiner:* An den Fehlern zeigen, wie es sein soll, auch stilistisch. Das theoretische Auseinandersetzen von Dispositionen würde ich nicht machen. Das kann zum Verderben führen, wenn die Kinder schlechte deutsche Aufsätze liefern.

*X.:* Die Interpunktion ist nicht in Ordnung.

*Dr. Steiner:* Sie werden nicht leicht eine vernünftige Methodik finden, das den Kindern beizubringen. Diese Frage müssen wir pädagogisch untersuchen. Dazu gehört die Voraussetzung der Interpunk-

tion überhaupt. Diese Frage ist etwas, was wir pädagogisch behandeln müssen. Für die nächste Konferenz muß ich das vorbereiten. Es scheint keine naturgemäße Methode zu geben, die Interpunktion zu rechtfertigen. Unsere deutsche Interpunktion ist auf Grundlage der lateinischen entstanden und sehr pedantisch. Das Lateinische hat eine logische Interpunktion. Im mittelalterlichen Latein entsteht sie, beim Übergang ins Mittelalter. Im klassischen Latein gab es keine. „Im Reich der Interpunktionen" von Morgenstern. Interpunktion ist etwas, was in gewissen Jahren nicht zu verstehen ist, weil es ganz intellektualistisch ist. Das Komma vor „und" ist erst nach vierzehn Jahren zu verstehen; dann aber begreifen die Kinder es ohne weiteres. Daß es in diesen Dingen keine höhere Ratio gibt, das zeigt das Buch von Herman Grimm. Man kann nicht sagen, daß es falsch ist. Lesen Sie Herman Grimms Raphael-Buch, den Anfang. Er setzt immer gleich einen Punkt. Lesen Sie auch einen Aufsatz, in dem ihm ein Schulmeister die Fehler korrigiert hat. Grimm hat darauf geantwortet. Das ist eine sehr interessante Auseinandersetzung. Im Bande Essays, der der letzte ist: „Aus den letzten zehn Jahren." Lehrreich ist es auch, einen faksimilierten Brief von Goethe sich in die Hand zu nehmen. Goethe konnte keine Interpunktion.

Es wird gefragt, wegen des Zusammensetzens von Buben und Mädchen.

*Dr. Steiner:* Es ist besser, wenn solche Abneigungen bestehen, dem Rechnung zu tragen.

Ein Lehrer der Mittelklassen fragt wegen Rundschrift.

*Dr. Steiner:* Rundschrift kann man machen.

Es war eine Klasse geteilt worden, und der neue Klassenlehrer meinte, er habe fast alle die schlechten Schüler bekommen.

*Dr. Steiner:* Ich verstehe nicht recht, wie diese Meinung entstehen könnte. Warum trennen wir nicht so, wie es sein müßte, damit es unmöglich wird, eine solche Interpretation zu haben? Es ist gar kein Grund, anders zu trennen als nach dem Alphabet. Das ist besser, als wenn man in eine Klasse die Besseren nimmt und in die andere die Schlechteren.

*Ein Turnlehrer:* Der C. H. will nicht turnen und nicht Eurythmie machen wegen seiner inneren Entwicklung.

*Dr. Steiner:* Wenn der kleine H. diese Sache anfängt, dann ist das der Weg, so zu werden wie sein älterer Bruder. Er muß bewogen werden,

den Unterricht vollständig mitzumachen. Das ist Faxerei! Wenn man ihm nachgibt, wird er ebenso wie sein Bruder. Es geht nicht, daß ein Schüler ohne wahren Grund nicht alle Stunden mitmacht.

*Turnlehrer:* Die letzten zwei Klassen wollen an das Turnen nicht heran. Sie kommen so in die Stunde herein, daß ich mich peinlich berührt fühle.

*Dr. Steiner:* Etwas liegt daran, daß die Kinder das Turnen nicht gehabt haben. Es ist etwas, wovon sie nicht wissen, warum sie es jetzt haben sollen. Das wird auch nicht zu überwinden sein. Das ist ein Fehler in den Einrichtungen der Waldorfschule gewesen; da wird immer etwas zurückbleiben.
Dagegen wäre es schon möglich, daß wir etwas tun, worauf wir schon vor einigen Jahren Wert gelegt haben – Herr Baumann ist ja damals zum Disziplin- und Anstandslehrer avanciert –, daß wir etwas Rücksicht nehmen würden auf die Umgangsformen. Da fehlt es in den höheren Klassen. Sobald man dies pedantisch macht – es braucht nicht pedantisch zu sein –, wird es ungemütlich, gerade für diese Jungen etwas ungemütlich. Es muß die Form mit Form getrieben werden! Und zwar mit einem gewissen Humor! Das ist eine Sache, die ich noch nicht genügend berücksichtigt finde, daß mehr Humor hineinkommt. Nicht Spaßigkeit, aber daß eine humorvolle Handhabung in die ganze Schulführung hineinkäme. Es ist doch so, daß unsere Freunde zu wenig aus sich herausgehen.
Es ist schon richtig, daß das vorhanden ist, der Waldorfschul-Geist; der ist da. Aber auf der anderen Seite ist es so, daß man die innere Überwindung des Menschen durch die Anthroposophie . . . Anthroposophie ist selbst ein Mensch, aber keine Vielheit, sondern in jedem ein anderer Mensch. Nun kann man ganz aus sich heraus durch die Anthroposophie. Da könnte noch manches geschehen. Daß nicht der Herr X. in der Klasse steht oder das Fräulein Y., sondern die durch Anthroposophie umgewandelten X. und Y. Es könnten ebensogut auch andere Namen genannt werden. Diese Emanzipation vom Geist der Schwere muß weitergehen. Der Geist der Schwere herrscht noch etwas in den Klassen. Der muß heraus! Ernst ist richtig, aber nicht der philiströse. Der philiströse Ernst muß heraus aus den Menschen! Das Überwinden des Menschen durch sein höheres Ich, das ist dasjenige, was wir haben müssen, um erst dahin zu kommen, daß die Kinder uns nicht damit kommen, daß wir kein Recht haben, ihnen (über ihr Benehmen) etwas zu sagen. Die Lehrer müssen sich gegenseitig abschleifen. Sie dürfen sich nicht gehen lassen, so daß der eine alles durchgehen läßt und der andere fortwährend ermahnt. Beim X.

können Sie sicher die Hände in den Hosentaschen haben, beim Z. aber nicht. Das stimmt nicht zusammen. Es muß Stil in der Schule sein, der zusammenfassend wirkt, der im Zusammenwirken auch zustande kommt. So etwas könnte auch Gegenstand der Konferenz sein, die Sie ohne mich haben.

Es wird über das Benehmen eines der größeren Mädchen berichtet.

*Dr. Steiner:* Das Mädchen sagt Ihnen: Gottseidank! Sie wird wohl am Nachmittag einen Tee gehabt haben; da kann ich mir gut vorstellen, daß sie nicht turnen will. Das liegt nicht am Turnen. Man muß sich über die Ungezogenheiten der Kinder hinwegsetzen. Der X. würde es von dem Mädchen genial finden, Sie finden es ungezogen. Es ist aber auch so oft schon vorgekommen, daß andere Lehrer nicht die mindeste Ägriertheit gezeigt haben. Das verstehen die Kinder nicht. Wir müssen mit Humor auf Formen etwas geben. Gute menschliche Formen sind etwas, was auf die moralische Verfassung Einfluß hat, was sich in der späteren Entwickelung in das Moralische hinein auswirkt. Es strahlt zurück. Es braucht nicht Kastenform zu sein.
Da müßten wir achtgeben auf das Überwinden des einzelnen Momentes, auf das Überwinden des Menschen durch sein höheres Selbst. Je mehr wir entlastet werden, desto mehr wird es möglich sein. In Norwegen haben die Lehrer dreißig Stunden. Wir kommen heuer dazu, daß einzelne unter zwanzig Stunden haben. Je weniger Stunden einer hat, desto mehr kann er sich vorbereiten; auch in der Weise, daß die individuellen Eigenheiten ausgelöscht werden. Nicht unsere Individualitäten sollen wir auslöschen, sondern unsere individuellen Eigenheiten. Gehenlassen sollte man sich gar nicht. Auf keinen Fall darf der Lehrer sich gehenlassen.

*Der Turnlehrer:* Soll der P. I. turnen?

*Dr. Steiner:* Er soll turnen und auch etwas Heileurythmie machen. Alle möglichen konsonantischen Dinge, in nicht zu kurzen Zeiträumen. Es nicht sehr lang machen, aber alles durch. Er ist eigentlich innerlich organisch verkrüppelt.

Es wird gefragt wegen eines Schülers der oberen Klassen, der sehr leise sprach.

*Dr. Steiner:* Es wäre gut, wenn man ihn memorieren läßt. Streng darauf sehen, daß er auswendig lernt, aber möglichst dichterisch geformte Sprache, oder sonst irgendwie geformte Sprache.

Es wird gefragt nach dem Gartenbauunterricht in den obersten Klassen.

*Dr. Steiner:* Gartenbau machen wir nur bis zur 10. Klasse. Die obersten Klassen sollte man aus dem Gartenbau herauslassen. Pfropfen würden die Kinder gerne machen. Wenn sie ins Mysterium des Pfropfens eingeführt würden, werden sie es gerne machen.

*Der Schularzt berichtet:* Hundertsiebzig Kinder haben das Unterernährungsmittel genommen. Hundertzwanzig habe ich untersucht. Die meisten sehen besser aus. Achtzig haben ein bis zwei Kilogramm zugenommen.

*Dr. Steiner:* Für die kurze Zeit ist das nicht schlecht.

*Der Schularzt* stellt eine Frage nach Lungentuberkulose.

*Dr. Steiner:* Bei Kindern mit Lungentuberkulose ist meist auch der Darm infiziert. Deswegen muß man bei Lungenaffektionen untersuchen, ob hier nicht auch Darmtuberkulose im Anzuge ist, weil Darmtuberkulose nicht allein (?) kommt in diesem zarten Alter. Da wird man am besten vom Darm aus kurieren.
Bei Darmtuberkulose und Bauchspeicheldrüsen-Tuberkulose: Den Saft einer halben Zitrone nehmen auf ein Wasserglas Wasser und damit Prießnitzumschläge machen um den Unterleib über Nacht. Auch die Anti-Tuberkulosemittel I und II. Möglichst warme Sachen essen, möglichst kein tierisches Fett. Warme Eier, warme Getränke, zum Beispiel warme Limonade; möglichst warm.

*Der Schularzt:* In der Beurteilung der Kinder nach Großköpfen und Kleinköpfen gibt es Schwierigkeiten.

*Dr. Steiner:* Sie werden noch stark eingehen müssen auf den wirklichen Sachverhalt. Es verbergen sich so viele Dinge. Es kommt vor, daß sich das bei einem Kind erst später zeigt.
Jetzt hätte ich gerne von den ersten Klassen gehört. Schnappen sie ein, die Kinder? Die Psychologie der ersten Klasse müssen wir klassenweise aufwärts verfolgen. Jede Klasse ist eine Individualität. Diese beiden ersten Klassen sind interessante Individualitäten.

*X.:* Die Kleinen sind originell. Sie sind wie Mehlsäcke und doch originell.

*Dr. Steiner:* Sie müssen sich klar werden, daß die Brüllerei nur scheinbar ist. Sie müssen den Eifer nur herausfinden.

Es wird gefragt, ob man den Kindern die Linkshändigkeit abgewöhnen soll.

*Dr. Steiner:* In der Regel, ja! Man kann linkshändige Kinder in jungem Alter, etwa vor dem neunten Jahr, noch in allem Schulmäßigen

an Rechtshändigkeit gewöhnen. Es würde nur richtig sein, das nicht zu machen, wenn es schädlich wirken könnte, was in wenig Fällen der Fall sein wird. Die Kinder sind keine Summe, sondern eine komplizierte Potenz. Wenn man bei den Kindern Symmetrie zwischen rechts und links herbeiführen will und beide Hände gleichmäßig übt, kann das in späterem Alter zu Schwachsinnigkeit führen.

Das Phänomen der Linkshändigkeit ist ein ausgesprochen karmisches Phänomen, und ist in bezug auf das Karma ein Phänomen der karmischen Schwäche. Wenn ich ein Beispiel nehmen soll: Ein Mensch, der im vorhergehenden Leben sich überarbeitet hat, so daß er sich übernommen hat, nicht nur physisch oder intellektuell in der Arbeit, sondern überhaupt geistig oder seelisch oder im Gemüt, und der dann dadurch in einem darauffolgenden Leben mit einer starken Schwäche kommt, der ist nicht imstande – der Teil des Menschen im neuen Leben, der aus dem Leben zwischen Tod und neuer Geburt stammt, ist besonders im unteren Menschen konzentriert; der aus dem vorigen Leben stammende mehr im Kopfteil –, diese karmische Schwäche, die jetzt im unteren Menschen ist, zu überwinden. Dadurch wird das, was sich sonst stark ausbildet, das wird schwach, und dafür werden als Ersatz das linke Bein und die linke Hand besonders engagiert und zur Hilfe genommen. Das Vorherrschen der linken Hand führt dazu, daß statt der linken jetzt die rechte Stirnwindung des Gehirns in der Sprache bemüht wird.

Gibt man dem zu sehr nach, so bleibt diese Schwäche vielleicht auch für das später folgende, also dritte Erdenleben zurück. Gibt man dem nicht nach, so gleicht sich die Schwäche aus.

Hält man das Kind an, alles rechts und links gleich gut auszuführen, Schreiben, Zeichnen, Arbeiten, so wird der innere Mensch so neutralisiert, daß das Ich und der Astralleib so herausgehoben werden, daß der Mensch ganz schlapp wird im späteren Leben. Der Ätherleib ist ohnehin links stärker als rechts, der Astralleib ist rechts stärker entwickelt als links. Das darf man nicht umgehen, darauf muß man Rücksicht nehmen. Es darf kein mechanischer Ausgleich versucht werden. Es ist das Dilettantischste, was geschehen kann, wenn man anstrebt, daß mit beiden Händen gleichmäßig gearbeitet werden soll. Das Streben nach gleichmäßiger Ausbildung beider Hände, das ist zusammenhängend mit der heutigen völligen Unkenntnis vom Wesen des Menschen.

Es wird gesprochen über eine Schülerin; sie muß geimpft werden; sie hat eine Grippe durchgemacht.

*Dr. Steiner:* Das ist eine Lähmung des Sensoriums unter dem Vierhügelkörper. Die Sache ist nicht leicht.
Ein Kind im schulpflichtigen Alter muß etwa acht bis neun Stunden schlafen. Das muß man individuell behandeln. Ich habe andeuten wollen, wie ein Kind, welches zuwenig schläft, musikalisch ungenügend empfinden wird. Ein Kind, das zuviel schläft, wird sich schwach erweisen für alle die Dinge, die ein mehr plastisches Vorstellen erfordern.
Daran erkennt man die Schädigung des zu lange oder zu kurz Schlafens; die zuviel schlafen, sind wenig befähigt, sich in Formenhaftes, Plastisches hineinzufinden, zum Beispiel in Geometrie. Die zuwenig schlafen, werden schwach sein im Erfassen des Musikalischen und in der Geschichtsauffassung.

*X.:* . . .

*Dr. Steiner:* Der B. B. ist ein periodischer Flegel. Er wird Zeiten haben, wo es besser ist, und Zeiten, wo es schlechter ist. Um ganz vernünftig zu werden, wird es mehrere Jahre brauchen.

## *Konferenz vom Donnerstag 21. Juni 1923, nachmittags*

*Dr. Steiner:* Was mir jetzt Sorge macht in bezug auf die Schule, das sind Dinge, die wirklich so sind, daß es mir durch den Kopf gegangen ist, daß ich eigentlich nächste Woche zwei Tage hier werde zubringen müssen. Es sind zweierlei Dinge, die natürlich besprochen werden müssen. Aber heute können wir nichts anderes tun, als uns auf die nächsten Sorgen einlassen.

Nun nicht wahr, gewiß alle diese Punkte, die wir gestern angeführt haben, die sind wichtige Punkte. Aber heute ist erstens die Interpunktionsfrage, die mir viel Sorge macht nach dem, was ich heute morgen in den verschiedenen Klassen gesehen habe. Und das zweite, was wir vor allen Dingen werden lösen müssen, das ist eine gewisse Verwilderung der Schule, die wirklich nicht leicht genommen werden darf.

Gehen wir von diesem bestimmten Punkte aus. Nehmen wir die Klasse 9b, um sie als Ausgangspunkt zu betrachten. Ich kenne die Dinge aus den Schilderungen der Lehrkräfte. Heute morgen war die 9b anständig. Sie haben mir nur Sorge gemacht durch die Art, wie sie schreiben. Das kann nicht so bleiben.

Aber nicht wahr, die moralische Verwilderung, da würde ich Sie bitten, daß diejenigen, die über diese moralische Verwilderung zu klagen haben, diese Klagen objektiv vorbringen würden.

Mehrere Lehrer berichten über die Klasse und über die besonders schwierigen Schüler: F. R., T. L., D. M., K. F. und J. L. Man konnte versuchen, was man wollte, es war in ihrer Respektlosigkeit dem Großen in der Kunst gegenüber nie möglich, eine ehrfürchtige Stimmung zu erzeugen. T. R. hat die Buben aufgewiegelt und angestiftet zu einer Pogromstimmung. Sie haben auch die Türen des Lehrer-WC mit obszönen Dingen beschmiert.

*Dr. Steiner:* Zunächst möchte ich sagen, der F. R. leidet an Verfolgungswahn und ist außerdem ein ausgesprochener Frauenhasser. Der T. L. scheint ein etwas schwachsinniger Bursche zu sein. D. M. ist schwachsinnig, ebenso K. F. Es liegen Psychopathien vor. Und dieses Frauenhassertum vom F. R. wirkt auf andere ab. Das ist schon der Fall. Nun wäre es natürlich namentlich interessant, ob nicht ein großer Teil seiner Ungezogenheiten mit diesem Kapitel zusammenhängen. Die Ungezogenheiten, die ich kennengelernt habe, kommen aus dieser Ecke heraus.

Kein leichter Fall! F. R. ist jener Knabe, der zuerst in der 4. Klasse war als eine Art verprügelter Junge, von Haus aus. Dazu kam, daß er

sich in der 4. Klasse außerordentlich schlecht behandelt fühlte von der Lehrerin, und manche Dinge, die er vorgebracht hat, nahmen in der Phantasie besondere Färbungen an. Die Dinge, die er vorbrachte, schienen mir so, daß er auf die Lehrerin einen unsympathischen Eindruck gemacht hat, und daß sie ihn auszankte. Und nun hat er sich subjektiverweise berechtigt geglaubt zu denken, die Lehrerin hätte in der Klasse ihre Lieblinge, und er sei der Schlimmste, er sei zurückgesetzt. Und nun war es dazumal zu einer kleinen Krisis gekommen, namentlich weil die Lehrerin nicht stramm dabeigeblieben ist. Sie hat mancherlei dezidiert zugeben müssen. Der Junge ist in der 4. Klasse nicht entsprechend behandelt worden, so daß keine Möglichkeit vorlag, als zu bitten, ihn in die 5. Klasse zu nehmen. Wir haben uns dazumal Sorgen darüber gemacht. Aber nun hatten Sie ihn von einem bestimmten Zeitpunkt ab. Wie war es denn?

*X.:* Ich habe in der 5. Klasse keine Schwierigkeiten gehabt. Er hat einen starken Eindruck bekommen.

*Dr. Steiner:* Dieser Eindruck beruht darauf, daß der Junge damals – er war vier Jahre jünger – den Eindruck bekommen hat, es gibt noch eine Gerechtigkeit. Es mag später nachgelassen haben, aber damals hat er den Eindruck bekommen. Er hat gefunden, alle Welt ist ungerecht, aber es gibt noch eine Gerechtigkeit. Nun ist er Psychopath. Nun, nicht wahr, seither kommt mir vor, daß der Junge – was soll man machen, der Junge ist nur zu behandeln, wenn er Vertrauen hat zu irgend jemand. Es mag von seiten der Lehrer berechtigt sein, aber was er verloren haben muß, das ist das Vertrauen. Er muß das Vertrauen wieder verloren haben.
Der T. L., das ist ein Junge, welcher, wenn er etwas liest oder hört, wird er davon besessen. Das ist ein der Besessenheit ausgesetzter Junge. Er wird vom Guten und Schlechten besessen. Er wird von etwas, was dramatisch an ihn herantritt, besessen und redet aus der Besessenheit heraus. Wenn er gescheit zu Ihnen geredet hat, hat er aus der Besessenheit heraus gescheit geredet. Es ist schon eine rechte Misere.
Brav ist der K. F. auch nicht. Der ist nicht bloß Verführter, der hat auch schon Initiative in sich zur nicht ganz Bravheit. Der muß eine starke Hand fühlen. Es ist nicht leicht, denn sehen Sie, wir sind nicht in der Lage, die Dinge anders als mit großer Energie zu behandeln.
Nun ist auch noch das zu berücksichtigen. Wenn Sie bei F. R. in der 9. Klasse voraussetzen, daß er jemals einen ordentlichen Aufsatz über Raffael und Grünewald machen würde, dann werden Sie nie

zurechtkommen. Das wird er in seiner ganzen gegenwärtigen Inkarnation nicht machen. Das kann er nicht. Er kann das auch nicht fassen. Es liegt außerhalb seines Gesichtskreises. Wenn er nun da ist und merkt, er kann etwas nicht verstehen, dann verödet er innerlich, und dann kommen seine schlechten Säfte, die ätherischen schlechten Säfte kommen zum Vorschein und stacheln ihn furchtbar auf. Und dann wird die Rachsüchtigkeit ausgelöst. Das ist der Refrain seines Denkens, ungerecht behandelt zu werden.
Ich kann nichts anderes machen, als mit diesen fünf Buben sprechen. Das kann die ganze 9b zu einer Unmöglichkeit machen. Nächste Woche werde ich mit diesen Buben sprechen. Es muß Ordnung geschaffen werden. Wir haben keine Möglichkeit, irgendwie etwas Besonderes zu tun. Alle diese Dinge weisen auf Untergründe hin. Man muß manche Dinge unterscheiden nur als Symptome. Diese obszönen Dinge sind nur Symptom für etwas, was er sonst gehabt hat. Das ging wahrscheinlich aus einer Rache gegen einen Lehrer hervor.
Ich kannte einmal eine Klasse, da war das Pensum, Briefe schreiben. Nun hätten Sie sehen sollen, was die Jungen ausgedacht haben, um die Namensunterschrift zu besorgen. Was für Namen sie ausgedacht haben. Wenn sie sie gelesen haben, die Namen – sie haben immer das erreicht dadurch, daß sie den Vornamen abgekürzt haben bis zu den unmöglichsten Buchstaben –, in dem Augenblick, wo sie den Vornamen und Nachnamen zusammen gelesen haben, kamen zynische Unanständigkeiten heraus. Die ganze Anstalt hat es gewußt.
Die Dinge sind kaum seriös zu nehmen. Es ist häufig davon abhängig, wie man lacht dabei. Sie werden sich noch angewöhnen müssen, dabei zu lachen. Wenn Sie sich dabei ärgern – fünfzehnjährige Buben, das ist eine besondere Rasse von Menschen. Der Fall muß weiter behandelt werden.
Ein schwieriger Punkt für diese Kinder sind die Übergangsjahre. Da kommt man darauf, daß etwas geschehen muß. Es ist zuwenig Schlagkraft und Stoßkraft in dem Deutschunterricht im 8. und 9. Schuljahr. Das fehlt der Psyche dieser Kinder. Es fehlt, daß zuwenig Schlagkraft im Deutschunterricht ist. Es müßte geschehen, daß in interessanter Weise die Kinder aufmerksam gemacht werden auf die Gliederung von Sätzen, auf den Stil von Sätzen. Es müßte an der Aufsatzlehre Stilgefühl entwickelt werden. Das müßte auch schon im zwölften Jahre beginnen. Ich habe auf entsprechende Dinge stark hingewiesen im Kurs über geschlechtsreif werdende Kinder. Es müßte die Bilderlehre besprochen werden, Tropen,

Metaphern, Synekdoche, das fehlt, soviel ich jetzt bemerkt habe, den Kindern vollständig. Wir kriegen auch nie fertig, daß wir Interpunktion hineinbringen, wenn sie nicht begriffen haben, was ein Wort im Stil wert ist.

Es ist für sie tatsächlich der Deutschunterricht in Stil- und Aufsatzlehre so, daß sie nicht reif werden können. Sie wissen heute in der 9b noch nicht, was ein Satz ist. Sie schreiben so, daß sie keine Ahnung haben, was ein Satz ist. Sie haben kein Gefühl für Stilisierung. Das muß herein in den Unterricht. Der Deutschunterricht ist nicht ganz das, was er sein soll, und das hat eine ungeheure Bedeutung für die Entwickelungsjahre der Kinder. Sie mutieren, Knaben wie Mädchen, genauso in bezug auf die innere Stilisierung der Sätze, wie sie äußerlich das machen in bezug auf die Sprache. Wenn man das nicht berücksichtigt, dann kriegen sie einen innerlichen Defekt.

Das Bedeutsame ist aber dies. Wenn Sie die ganze Waldorfschule nehmen und fragen, wieviel Prozent der Schüler in dieser Weise sind, daß man gegen sie so scharf urteilen muß, so sind es noch lange keine 5 Prozent.

Aber ich möchte Sie auf folgendes aufmerksam machen. In der Gesellschaft kommt allerlei vor. Neulich kam zu einem Funktionär ein Herr, der sagte: Ja, ich weiß, Ihr habt große Ideen. Die Ideen sind sehr gut, aber kein Mensch in der Gesellschaft hat den richtigen Willen. Und das ist aus dem Grunde, weil Ihr in der Gesellschaft nicht richtig methodisch die Egoisten pflegt. Ich bin das Muster eines richtigen Egoisten. Ich habe keine Idee, ich möchte diese Idee haben. Aber ich habe den Willen. Ein paar solche Leute, wie ich bin, und ich mache Sie darauf aufmerksam, wir waren drei bis vier Schüler von meiner Art, aber die ganze Schülerschaft und Lehrerschaft hat uns pariert, und zuletzt auch der Schulinspektor.

Drei bis vier können eine ganze Klasse dominieren, sogar die Schule. Die Schule kann deshalb nicht zugrunde gehen.

Es gibt da auch noch andere Dinge, so wie in der 3b. Diese 3b, das ist jetzt auch eine abscheuliche Klasse. Nun aber, da wäre ein Hilfsmittel, das helfen würde, wenn man zwei Jungen herausnehmen und in die Hilfsklasse stecken würde. Die Hilfsklasse müssen wir einrichten nicht nur für diejenigen, die an intellektueller Schwachsinnigkeit leiden, sondern auch für die, die moralisch Psychopathen sind. Das würde für die Klasse 3b heilsam sein. Diese beiden Jungen, der K. E. und der R. B., die sollen gleich in die Hilfsklasse. Die stecken die ganze Klasse an. Die Klasse würde nicht so schlimm sein, aber da sind diese zwei Jungen; solange die darinnen sein werden, wird die ganze Klasse nichts anfangen können.

## *Konferenz vom Dienstag 3. Juli 1923, 21 Uhr*

*Dr. Steiner:* Wir werden zu sprechen haben über die leidigen angeklagten Klassen. Ich konnte die Kinder der 9. Klasse noch nicht anschauen. Das, was ich mit den Kindern zu sprechen haben werde, muß in Harmonie stehen mit den Lehrern. Das wäre heute kaum möglich gewesen, weil ich aus der letzten Konferenz kein deutliches Bild bekommen habe, worauf die eigentlichen Klagen gehen. Es ist so schwer zu bemerken, was man den Kindern vorwerfen soll, und da muß man furchtbar achtgeben; man kann durch solche Dinge auch vieles schlechter machen, als es ist. Daher möchte ich bitten, sich ganz konkret auszudrücken, so daß dann etwas bleibt, was man den Kindern sagen kann, ohne daß der Lehrer durch die Antwort der Kinder zu kurz kommt. Es darf nicht möglich sein, daß die Kinder antworten können in einer Weise, wobei der Lehrer zu kurz kommt. Die Sache ist nicht leicht zu lösen. Heute sind die Kinder brav gewesen. Im besonderen würde ich hören über den K. F., was der ausfrißt. Im ganzen sind die Kinder brav gewesen. Es gibt auch schwache Schüler. Beim F. ist das der Fall, daß er physische Störungen hat, daß er aus physischen Störungen heraus gewisse Dinge macht. Es müssen solche Dinge da sein, die man den Kindern vorwerfen kann, ohne daß sie kommen und sagen, das und das ist geschehen. Man sollte sich genau verständigen, wie die Dinge laufen. Heute waren sie brav und das letzte Mal auch.

Es wird berichtet von der Deputation aus der 9. Klasse gegen F. R., den sie hinaus haben wollen. G. T. war der Sprecher.

*Dr. Steiner:* Es kann eine Rankübe dabei mitspielen. Nachdem es bekannt geworden ist, daß durch Aussagen der Schüler Schüler herausgeworfen worden sind, ist es leicht möglich, daß sich eine Anzahl vornimmt, wir werden den herausbeißen. Es ist ein Komplott gewesen, das ein bißchen ausartet. – Nun wird auch gesagt, daß sie in den anderen Stunden ein Indianergeheul ausführen.

Eine Lehrerin berichtet über das Kirschensteinspucken.

*Dr. Steiner:* Diese Dinge,. die sind heute so, daß sie nur durch langsames Sichgewöhnen an den Lehrer anders werden können. Die werden nicht von heute auf morgen anders. Die Klasse war früher nicht so, sie hat doch das nicht getan. Da waren die Dinge einfach so, daß einige unaufmerksam waren, durch Schwätzen den Unterricht

gestört haben. Es wissen nun die Kinder, daß Klagen über sie geführt werden. Sie werden aber dies, daß in der Konferenz gesprochen wird, erst gewahr, wenn ich sie morgen rufe. Vorher wissen sie es nicht.
Warum machen die Kinder in der Eurythmie so ein Geheul? Es muß die Kinder etwas aufstacheln. Ob das nicht solche Dinge sind, die, wenn man mit Humor begegnet, am allerbesten zu kurieren wären?
Der F. R. ist ein schwieriger Junge aus dem Grunde, weil er im Elternhaus doch recht mäßig behandelt wird. Der T. L. ist ein sehr begabter Junge.
Dann wird ja auch über 8a und 8b geklagt. Die Haltung als solche braucht einen nicht zu wundern; es müßten nicht Kinder sein. Aber daß es so stark während des Unterrichts hervortreten soll. Heute saßen alle wie Duckmäuser.
Die Kinder dürfen in der 9. Klasse nicht das Gefühl bekommen, daß der Lehrer in einer Sache unsicher ist, daß er nicht in einer absoluten Sicherheit sie lenkt. Dieses Gefühl dürfen sie nicht bekommen. Von dem möchte ich abraten, daß man sagt: „Das weiß ich nicht." Die Tatsache, daß man sagt, ich weiß es nicht, ist zu vermeiden; gerade wenn man etwas nicht weiß. Furchtbar vermeiden, daß man es nicht weiß! Es läßt sich das auch erreichen in einem Alter, wo die Kinder so kritisch sind. In dem Alter ist es sehr wichtig, daß man ihnen nie mit einer Skepsis begegnet. Man muß die Dinge mit Humor behandeln. Ich werde mit den Kindern reden. Nur fürchte ich, wird es nicht so günstig abgehen, sondern innerlich werden sie noch kritischer werden. Was ich schwierig finde, das ist dies, daß die Kinder den Eindruck haben werden, sie sind bei mir verklagt worden. Wenn sie nicht verklagt worden wären, hätte ich nichts gegen sie. Mit Ausnahme dessen, daß sie keine Interpunktion haben, kann man doch sagen, daß die Kinder im wesentlichen mit dem Unterricht mitgehen. Das sind also vierzehnjährige Kinder. Die Dinge, die sie da machen, sind so, daß sie immerhin eine Konzentration voraussetzen, die sie fähig sind auszuüben, so daß also Nichtsnutzigkeiten sekundär sein können. Sie können nicht primär sein. Durch die Bank machen die Kinder die für ein vierzehnjähriges Kind nicht ganz leicht vorzustellenden Sachen. Das war die 9. Klasse.
Ich werde dann diese verschiedenen jungen Männer sehen vorzunehmen. Aber von der Deputation werde ich nichts wissen. Das ist der Anfang zu derselben Prozedur, die wir im vorigen Jahr gehabt haben. Dann werde ich selbst sehen, was ich mit diesen jungen Herren machen kann.
Die 8. Klasse, da habe ich mal hereingesehen. Da möchte ich sagen,

daß die Notwendigkeit vorliegt, daß man die Kinder nicht mit Farben malen läßt, wenn sie kein aufgespanntes Zeichenpapier haben. Sonst wird die Schlampigkeit gefördert. Sie müssen lernen, ihr Zeichenpapier selbst ordentlich aufzuspannen mit Gummi. Nur auf dem bespannten Papier mit Farbe arbeiten! Wenn die Vorbereitungen hierzu auch Zeit in Anspruch nehmen, das schadet nichts. Die Kinder haben doch viel davon, wenn es ordentlich mit ihnen gemacht wird. Die Kinder in der 8a machen die Dinge viel zu schnell. Sie malen auch viel zu schnell. Die Hefte schauen so aus, daß es im Kind unmöglich Gedanken hervorruft.

Wegen des Schülers B. B.

*Dr. Steiner:* Nicht wahr, es ist so, wenn er Zutrauen gewinnt, so wird es langsam anders werden. Er hat noch eine ganze Reihe von Klassen vor sich. Wenn er Zutrauen gewinnt, wird es anders werden. Besondere Behandlungsweise? Da müßte man ihn privat unterrichten. Das kommt manchmal vor, daß er sich auf der einen Seite austobt.

Es wird gefragt wegen Deutsch und Geschichte in der 11. Klasse.

*Dr. Steiner:* Jetzt gab es eine Art Literaturübersicht. Sie können doch nicht alles für die 12. Klasse lassen. Warum fahren Sie nicht weiter fort? Das kann doch in ein paar Absätzen durchgemacht werden, was literarisch hineinfällt.
Aber im Geschichtsunterricht ist doch vorgesehen, daß man wieder anknüpft. Man muß für die Zeit, wo keine geistige Geschichte zu nehmen ist, versuchen, geschichtlich hinüberzuleiten. Die 10. Klasse schließt mit der Schlacht von Chäronea; in der 11. Klasse muß man Geschichte des Mittelalters treiben. Sie werden nicht erreichen, daß sich die Jungen ein Verständnis vom Parzival aneignen, wenn Sie keinen geschichtlichen Überblick geben. Man muß doch an die Zeit historisch anknüpfen.

*X.:* Dann würde ich jetzt zu absolvieren haben die mittelalterliche Geschichte?

*Dr. Steiner:* Eigentlich hätte das geschichtliche Tableau vorausgehen müssen. Sie haben heute von Friedrich Barbarossa geredet. Sie reden doch über Geschichte des Mittelalters. Im Lehrplan steht sogar, daß man diese literaturgeschichtlichen Fragen im Zusammenhang mit einem Geschichtstableau behandeln soll. Es sind auch die literarischen Themen da, die historisch zurückweisen, zum Beispiel das Alexanderlied des Pfaffen Lamprecht, oder der Trojanische Krieg. Es sind viele historische Stoffe behandelt in der Periode.

Was die Hauptsorge jetzt macht, ist, wenn die Kinder mit einer solchen Interpunktion zum Examen kommen, kann es schlimm werden. In der 9b machen sie keine Interpunktion. Das Interpungieren hängt davon ab, daß man in einer anregenden Weise die Gestaltung des Satzes bespricht. Und das kann sehr gut geschehen im Verlaufe des Literaturunterrichts.

Nicht wahr, es ist zum Beispiel eine Möglichkeit, daß man, wenn man von älterer deutscher Sprachform ausgeht, in fesselnder Weise zeigt, wie allmählich durch das rein Lateinischwerden der Schrift, des Schrifttums, der Relativsatz erst heraufkommt. Der zunächst muß die Grundlage abgeben für das Studieren des Beistrichs. Man kommt zu einer anderen Beistrichinterpunktion, wenn man zunächst den Kindern beibringt, daß sie jeden Relativsatz einschließen müssen durch Beistriche. Der Relativsatz läßt sich interessant besprechen, weil er im älteren deutschen Sprachschatz nicht enthalten ist. Es ist auch im Dialekt nicht enthalten, und da kann man zurückgehen auf das Nibelungenlied und so weiter und kann dies erörtern, wie die Relativsätze hereinkommen und damit die ersten Notwendigkeiten, diese Sprachlogik in die Sprache hineinzubringen. Denn hat man das, daß man den Relativsatz in die Beistriche hineingesetzt hat, dann kommt man von dort dazu, überhaupt den Begriff des Satzes genauer den Kindern zu erklären. Dann müssen sie lernen, daß jeder Satz durch irgendwelche Interpunktion abgetrennt ist. Die anderen Dinge sind nicht so furchtbar wichtig.

Von da geht man über zu den an der Sprache entwickelten Elementen des Denkens und bekommt schon den Strichpunkt, der ein stärkerer Beistrich ist und einen großen Einschnitt bedeutet. Punkte setzen sie ja.

Nun ist es in der 9. reichlich Zeit, daß sie doch eben anfangen. Man muß es an der positiven Sprachgestaltung herausarbeiten können, indem man etwas auf den Sinn eingeht. Das muß besonders anregend gemacht werden, dies darf nicht langweilig gemacht werden. Grammatik allein langweilt sie am meisten.

Im Sprechen, beim Diktieren, muß man bemerklich machen, wie die Sätze aufhören und anfangen. Man muß das bemerklich machen, nicht indem man die Zeichen mitdiktiert, sondern die Kinder haben sehr viel davon, wenn man sie gewöhnt, daß sie an der Behandlung des Satzes die Interpunktion lernen. Die Interpunktion diktieren, das ist eine mißliche Sache. Ich würde nicht die Interpunktion diktieren, sondern sie beim Sprechen hören lassen. Es wäre viel schöner, wenn man etwas anderes machen könnte. Es wäre viel schöner, wenn

man könnte so abteilen – bei der alten deutschen Sprache läßt es sich so machen, nicht mehr bei der dem Lateinischen nachgebildeten neuen –, daß man Satz für Satz abschreibt. Auf eine Zeile einen Satz.

Den künstlerischen Bau des Satzes kann man schon, ohne pedantisch zu werden, anregend mit den Kindern besprechen. Man kann ein Gefühl dafür hervorrufen, was ein Satz ist; daß man dem Kinde es zum Bewußtsein bringt, was ein Satz ist. Daß also Sätze gestalten etwas Positives ist, das sollte auch gepflegt werden. Man sollte solche Sachen machen, daß man zum Beispiel am Stile Herman Grimms den gestalteten Satz zeigt, bildartig geformt. Der schreibt doch wirkliche Sätze. In dem, was man gewöhnlich liest, liest man nicht Sätze, sondern Bandwürmer; Sätze werden ganz vermißt. Ein Gefühl hervorrufen für den gestalteten Satz! Herman Grimm schreibt Sätze. Es müßte ein Unterschied sein zwischen diesem Stil Herman Grimms und dem, was man sonst liest, zum Beispiel in den gewöhnlichen Geschichtsbüchern. Das kann so gemacht werden, daß man ein gewisses Gefühl für den geschlossenen Satz und seine Einschiebsel hervorruft in der 9. Klasse.

Etwas, was sehr helfen kann, haben wir auch im Lehrplan, eine Art Poetik. Das fehlt ganz, das wird gar nicht berücksichtigt. Ich merke, daß die Kinder nicht ein Gefühl bekommen, was eine Metapher ist. Die Kinder müssen wissen, was eine Metapher ist, Metonymie und Synekdoche. Das ist etwas Wunderbares, was sich da ergeben kann. Das steht im Lehrplan und ist nie gemacht worden. Diese Tropenlehre hilft dazu, die Kinder dazu zu kriegen, den Satz zu gestalten. Wenn sie ins Bild kommen, dann kriegt man die Satzgestaltung heraus. An Beispielen erörtert man es. Man sagt zum Beispiel, was das bedeutet: „Oh Wasserrose, du blühender Schwan; oh Schwan, du schwimmende Rose." Das ist eine Doppelmetapher. Dadurch bekommt der junge Mensch ein scharfes Gefühl, durch den metaphorischen Ausdruck, wo der Satz schließt auf künstlerische Art.

Es ist gar nicht so unkünstlerisch, einmal zu versuchen bei guten Stilisten, statt der Beistriche und Strichpunkte, die Sätze einzurahmen. Man kann ganz gut Herman Grimmsche Sätze einrahmen mit rotem Bleistift; einrahmen und dann, wenn einer weniger notwendig ist für den Inhalt, könnte man ihn zweimal einrahmen, rot und blau. Dann bekommt man ein hübsches koloriertes Bild vom künstlerisch gestalteten Satz. Und dann vergleichen Sie solche Sätze mit dem, was man gewöhnlich schreibt, mit dem Stil von Zeitungen. Auch die „Anthroposophie" war früher nicht ausgenommen. Früher war sie

so-so fortgehend, wie der deutsche Philister schreibt. Jetzt ist sie besser.
Dieses muß ganz entschieden gemacht werden. Und die Interpunktion muß dazu verwendet werden, um den Kindern etwas Gefühlslogik beizubringen. Diese Dinge können auch durchaus anregend sein. Wenn man die Kinder daran gewöhnt, daß sie die Relativsätze in Kommas einschließen, ergibt sich alles übrige von selbst. Man muß so weit gehen, daß man begreiflich macht, wie ein Relativsatz im Grunde genommen ein Adjektiv ist. Man muß sagen:

„Ein rotes Röslein"; man macht kein Zeichen.
„Ein Röslein, rot";
nun ist es so, daß man nach Röslein ein anreihendes Komma machen könnte.
„Ein Röslein, welches rot ist." Es ist ganz klar, es ist ein Adjektiv.

Wenn man das an anregenden Beispielen erörtert, so ist es nicht langweilig. Im Dialekt sagt man: „Der Vater, wo schreiben kann." Der Relativsatz ist ein Adjektiv. Der Relativsatz als Ganzes ist ein Adjektiv. Dieser Ausgangspunkt für den Relativsatz ist auch für die Fremdsprachen sehr wichtig.

X. erwähnt die Auffassung von Wegener, daß der Relativsatz der Form nach aus dem Fragesatz entstanden ist.

*Dr. Steiner:* Die Frage kann zugrunde liegen. Jedes Adjektiv ist eigentlich die Antwort auf eine Frage. Aber: „Hier sind schöne Äpfel, gib mir welche!" Da ist gar nichts von einer Frage.
Die Sprachforscher sind manchmal drollig. Ich kenne viele Abhandlungen über das „es", es blitzt, es donnert. Miclosich hat lange Abhandlungen geschrieben über das „es". Das deutsche „es" ist nichts anderes als das – was interessant würde –, was die Verkürzungsform ist für Zeus. Es ist dieselbe Bedeutung da wie Zeus, der Gott; Zeus blitzt, Zeus donnert. Es ist eine Verkümmerungsform. Viele deutsche Wörter müssen bis zum Griechischen zurückgeleitet werden. Dieses deutsche Wörtchen „es" = Zeus. Englisch „it" müßte auch gesucht werden. Es bezieht sich auf das tatsächlich zugrunde liegende Göttlich-Geistige. Wegener wollte doch hoffentlich nicht beschreiben, daß der Relativsatz ein Fragesatz ist.
Dann wollen wir es so machen, vom Relativsatz ausgehen. Von da zu den Sätzen, die Verkürzungen sind und Bestimmungen von adjektivischer Natur. Und dann dasjenige, was stark herausgehoben werden muß, übergehend zum Strichpunkt. Den Punkt lediglich durch die

Betonung oder Pause erreichen. Doppelpunkt, dafür ist leicht ein Gefühl hervorzurufen. Der Doppelpunkt steht für etwas, was man nicht sagt. Statt daß man sagt „das Folgende", oder statt daß man immer die langwierigen Relativsätze sagt, macht man einen Doppelpunkt. Man drückt es aber im Ton der Sprache aus. Wie jener Schüler, der Tiere nennen sollte. Tiere sind: der Löwe, die Gans, der Hund, der Bölsche. – Der Lehrer fragt, was das ist, der Bölsche? – Auf dem Buch steht doch, Bölsche, das Urtier.

Der Schularzt spricht über besondere medizinische Fälle.

*Dr. Steiner:* Das Mädchen L. K. in der 1. Klasse, da wird irgendeine recht schlimme Verwickelung da sein mit dem ganzen Inneren. Da wird auch nicht viel zu machen sein. Das sind diese Fälle, die immer häufiger vorkommen, daß Kinder geboren werden und Menschenformen da sind, die eigentlich in bezug auf das höchste Ich keine Menschen sind, sondern die ausgefüllt sind mit nicht der Menschenklasse angehörigen Wesenheiten. Seit den neunziger Jahren schon kommen sehr viele ichlose Menschen vor, wo keine Reinkarnation vorliegt, sondern wo die Menschenform ausgefüllt wird von einer Art Naturdämon. Es gehen schon eine ganze Anzahl alte Leute herum, die eigentlich nicht Menschen sind, sondern naturgeistige Wesen und Menschen nur in bezug auf ihre Gestalt. Man kann nicht eine Dämonenschule errichten.

*X.:* Wie ist das möglich?

*Dr. Steiner:* An sich ist nicht ausgeschlossen, daß im Kosmos ein Rechenfehler geschieht. Es sind doch lange füreinander determiniert die hinuntersteigenden Individualitäten. Es geschehen auch Generationen, für die keine Individualität Lust hat hinunterzukommen und sich mit der Leiblichkeit zu verbinden, oder die sie auch gleich am Anfang verlassen. Da treten dann andere Individuen ein, die nicht recht passen. Aber dies ist wirklich jetzt sehr häufig, daß ichlose Menschen herumgehen, die eigentlich keine Menschen sind, die nur menschliche Gestalt haben, naturgeistähnliche Wesen, was man nicht erkennt, weil sie in menschlicher Gestalt herumgehen. Sie unterscheiden sich auch sehr wesentlich von den Menschen in bezug auf alles Geistige. Sie können es zum Beispiel nie zu einem Gedächtnis bringen in den Dingen, die Sätze sind. Sie haben eigentlich nur Wortgedächtnis, kein Satzgedächtnis.
Die Rätsel des Lebens sind nicht so einfach. Wenn eine solche Wesenheit durch den Tod geht, dann geht sie zurück in die Natur, woher sie

gekommen ist. Der Leichnam zerfällt; eine richtige Auflösung des Ätherleibes ist nicht da, und das Naturwesen geht in die Natur zurück.
Es könnte sein, daß irgendwie automatisch etwas geschehen könnte. Der ganze Apparat des menschlichen Organismus ist da. Man kann unter Umständen in den Gehirnautomatismen eine Pseudomoral züchten.
Man redet sehr ungern über diese Dinge, nachdem wir ohnedies vielfach gegnerisch angefallen werden. Denken Sie, was die Leute sagen, wenn sie hören, hier wird erklärt, daß es Menschen gibt, die keine Menschen sind. Aber es sind Tatsachen. Wir würden auch nicht solchen Niedergang der Kultur haben, wenn ein starkes Gefühl dafür vorhanden wäre, daß manche Leute herumgehen, die gerade dadurch, daß sie rücksichtslos sind, etwas werden, daß die keine Menschen sind, sondern Dämonen in Menschengestalt.
Aber wir wollen das nicht in die Welt hinausposaunen. Die Gegnerschaft ist so schon groß genug. Solche Dinge schockieren die Menschen furchtbar. Es hat einen furchtbaren Schock hervorgerufen, als ich genötigt war zu sagen, daß ein ganz berühmter Universitätsprofessor, der einen großen Ruf hat, daß der, nach einem sehr kurzen Leben zwischen Tod und neuer Geburt, ein wiederverkörperter Neger war, ein Forscher.
Aber diese Dinge wollen wir nicht der Welt verkünden.

### *Besprechung Dr. Steiners mit dem Verwaltungsrat, Donnerstag, 5. Juli 1923*

*Dr. Steiner* berichtet über das Gespräch mit den Schülern der Klasse 9b: Es sind Prachtjungen! T. L. ist der Sprecher, auch K. F. Sie halten sich nicht für Engel, erkennen ihre Schandtaten an. Unüberlegter Übermut. F. R. hatte den Aufsatz nicht schreiben können, weil er nicht genügend gewußt hatte. Sie wollen kameradschaftlich sein. Sie wollen nun für einen ordentlichen Ton sorgen.
In den Jungen steckt viel Vernunft, die nicht herausgeholt ist.

## *Konferenz vom Donnerstag 12. Juli 1923, 20 Uhr*

*Dr. Steiner:* Als erstes möchte ich zurückkommen auf die Angelegenheit der 9b; obwohl ich schon kurz darüber gesprochen habe, möchte ich noch einmal zurückkommen, weil die Sache doch eine prinzipielle Bedeutung hat. Zunächst möchte ich bemerken, daß es durchaus so verlaufen ist, die Besprechung mit den Knaben, daß ich nun heute sehr gerne hören würde, was das im Benehmen der jungen Burschen für eine Konsequenz gehabt hat. Aber gezeigt hat diese Unterredung doch, daß eben vorhanden ist bei diesen Knaben dasjenige, was zu erwarten ist für dieses Lebensalter, ein sehr starkes Entwickeln intellektueller Kräfte. Diese intellektuellen Kräfte kommen mit der Geschlechtsreife zum Vorschein. Bei Knaben gerade in der Weise, daß vielfach im Unterbewußtsein eine gewisse Sehnsucht besteht, die Verstandeskraft an irgend etwas zu üben. Nun ist es natürlich, daß die Jungen durch sich selbst nur darauf kommen können, diese Verstandeskraft an rüpelhaften Sachen zu üben. Sollen sie das nicht tun, so müssen sie auf andere Dinge hingelenkt werden. Bei diesen fünf Jungen, am wenigsten bei K. F., ist ein Quell von Intelligenz in übersprudelnder Weise wirklich vorhanden, und das will heraus.

Nun muß in diesem Alter in der Weise, wie ich es in einigen Vorträgen angedeutet habe, das in die ganze pädagogisch-didaktische Tätigkeit hinübergeleitet werden. Die Jungen müssen dazu kommen, Interesse zu fassen an etwas, an dem sie ihren Intellekt verbrauchen können. Sonst bleibt er unverbraucht und lebt sich in solchen Dingen aus, wie er sich ausgelebt hat. Es ist vor allen Dingen darauf zu sehen, daß man die Jungen mit etwas beschäftigt im Verlaufe des Unterrichts, woran sie ihren Verstand geradezu so üben können, daß dieser Verstand in Spannung kommt und dann Lösungen erlebt. Das kann man in jeden Vortrag einflechten. Man kann die Fragen so stellen, daß sie zu Spannungen führen, und Lösungen erleben lassen. Das bloße Zuhören ist gerade in diesem Lebensalter etwas, was in nicht günstiger Weise auf sie wirkt. Es ist ganz zweifellos, daß zuweilen zu stark in der 9b-Klasse auf das bloße Zuhören gerechnet worden ist. Sobald die Jungen beschäftigt sind, sind sie ordentlich. Wenn sie bloß zuhören sollen, so erlahmt, weil ihr Verstand stagniert (?), ihre innere Kraft.

Wohltuend konnte einem auffallen, daß sie nicht aus Frechheit, sondern aus richtiger menschlicher Haltung heraus nichts geleugnet

haben. Noch mehr konnte auffallen, daß sie nichts beschönigt haben, daß sie überzeugt waren davon, daß sie Nichtsnutzigkeiten begangen haben, daß es unerhört ist, daß man so etwas nicht tut. Sie zeigten eine würdige menschliche Haltung, indem sie zum Beispiel sogar das lieferten, daß der T. L., der sich in selbstverständlicher Weise zum Sprecher gemacht hat, gleich seine Rede damit einleitete, daß er sagte, er hätte kein Recht über die Sache zu sprechen, denn er sei derjenige, der am allerunanständigsten gewesen wäre. Aber da es so komme, wolle er sprechen. Er sprach sehr vernünftig. Es sind eigentlich doch prächtige Jungens, auch der F. R. Und in bezug auf Selbsterkenntnis könnte mancher Erwachsene von ihnen etwas lernen. Sie beschönigten nichts. Sie waren davon überzeugt, daß es ein großes Unrecht war, daß sie die Klosetts beschrieben. Da ist etwas, was sie aufstachelt. Alle anderen Klosetts sind angeschmiert, und da war eins noch leer, und da sehen sie nicht ein, warum das nicht auch verziert sein sollte. Wenn dieser Gedanke einer latenten Intelligenz herauskommt, dann drängt diese latente Intelligenz das hervor, daß sie leere Flächen beschmiert wie die anderen. Dann ist da eine gewisse Stimmung, die nicht einmal eine nichtsnutzige Stimmung zu nennen ist, die ist dadurch eingerissen.

Sie haben gesagt, unter den anderen Erlässen steht die Unterschrift der Schulverwaltung. Nun haben sie da etwas aufgeschrieben und haben gefunden, da muß auch diese Unterschrift stehen, weil sie unter allen anderen Dingen steht. Aus all diesem sieht man, es ist sehr stilvoll. In den Jungen lebt das wie eine Art Besessenheit. Sie haben Katzenjammer darüber. Das alles sind Stimmungen, auf die man eingehen muß. Dazu braucht man Humor, sonst kriegen einen die Jungen unter.

Nun, nicht wahr, ist die Sache so: die Jungen suchen die eigentliche Ursache in der Äußerung eines Lehrers in der 9a-Klasse, daß die 9b-Klasse eine nichtsnutzige ist. Da sagten sie, wenn der hereinkommt in unsere Klasse, wo er das noch gar nicht wissen konnte, dann soll er auch wissen, wie das ist. – Das ist sehr intelligent. Sie sind von einem gewissen Wahrheitsgefühl erfüllt. Unintelligent sind die Jungen nicht. Und wenn man die Intelligenz auf die richtigen Bahnen leitet, ist es ganz zweifellos, daß man recht viel erreichen kann. Sie sind eigentlich Prachtkerle. Ich muß doch immer sagen, wer zu stark den Stab bricht darüber, von dem meine ich, er müßte etwas vergessen haben aus seiner Jugendzeit von fünfzehn Jahren. Es gibt verschiedene Nuancen, aber einige, wenn die Erinnerung wach bleibt, werden doch da sein. Der einzige Unterschied ist der, daß vor

einiger Zeit diese Dinge mehr geheim getrieben worden sind, daß die jetzt an die Oberfläche getragen werden.
Mir kommt es auf das Prinzipielle an, daß kein Segen zu erwarten ist, wenn es nicht gelingt, die Intelligenz dieser Jungen zu verwenden in der Führung des Unterrichts selbst. Die Sache muß so gehandhabt werden, daß das selbst in der Führung des Unterrichts verwendet wird. Sonst bleibt die Intelligenz unbeschäftigt, und die Jungen können nicht ihre Intelligenz einspannen in dasjenige, wo sie hinein soll, und treiben Unfug.
Ich habe den F. R. gefragt, wie er dazugekommen ist, in dem Aufsatz diese Gespräche zwischen Raffael und Grünewald in das Hotel Marquardt zu verlegen. Er sagte, er hätte weder über Raffael noch über Grünewald etwas gewußt. So hätte er es geschrieben. Da hat der T. L. gesagt: Du hast schon nachher auch einiges Ordentliches geschrieben.
Ich habe gesagt, sie sollen mir ein Beispiel sagen von dem, was sie angeschrieben haben. Da sagten sie, das könnten sie vor einem anständigen Menschen nicht sagen. Sie sind auch schamhaft, halten etwas auf guten Ton.
Nun möchte ich gerne hören, was sich seither zugetragen hat. Sie haben mir versprochen, sie wollen sich gegen die Lehrer als anständige junge Männer und gegen die Damen chevaleresk benehmen.

Es wird berichtet über die seitherige Haltung der Klasse.

*Dr. Steiner:* Wir können den Kindern nicht Rätsel aufgeben. Das habe ich mit den Dornacher Anthroposophen versucht. Man muß die Intelligenz im Unterricht verwenden. In dieser Beziehung ist manches notwendig, um den Unterricht wirklich gerade in diesem Lebensalter auf das Denken der Kinder hin zu dirigieren und dann anzuhalten darin.
Da ist es manchmal in den humanistischen Fächern eine Gefahr, entweder den Unterricht zu unbearbeitet vorzubringen, zu sehr im Stadium stecken zu lassen, wie man den Stoff hat, wie man ihn sich selber angeeignet hat. Man muß ihn umarbeiten. Das ist die eine Klippe.
Und die andere Klippe ist, daß man viel zu anthroposophisch wird, wie Herr X. Ich war auf Nadeln gesessen, daß diese Besucher von gestern zu sehr den Geschichtsunterricht ins Religiöse umgesetzt gefunden haben. Es läßt sich das nicht so machen, daß man den Geschichtsunterricht zu sehr auf das Religiöse hin orientiert. Dazu ist der Religionsunterricht da. Es scheinen ganz wohlwollende Leute

gewesen zu sein. Es könnte dennoch sein, wenn sie es bemerken, daß gleich der Waldorfschule so ein Stempel aufgedrückt würde, daß zuviel von Anthroposophie in den Unterrichtsinhalt hineingetragen wird.
Ich kam in eine Klasse hinein, beim Eurythmieunterricht, da hat man ihr angesehen nicht nur, daß sie ordentlich waren, sondern daß sie vorher ordentlich gewesen sind. So etwas von Musterhaftem in einer Klasse kann man vor die ganze Welt hinstellen, wie die Eurythmie war in der Klasse 9a. Man sah es der Klasse an, daß sie vorher ordentlich war. Das kann man ihnen ansehen, ob sie damit gerade in dem Moment anfangen, wo man hereinkommt. Das ist eine Musterklasse gewesen.
Nicht wahr, was 8a und b betrifft, konnte ich nicht konstatieren, daß es so furchtbar raffiniert unordentliche Kinder gewesen wären. Bei dem B. B. ist es notwendig, daß man anfängt, an dasjenige zu appellieren, für das er zugänglich ist, an seinen Verstand. Er ist nicht zugänglich, wenn man ihm etwas befiehlt; dagegen wenn man ihm klarmacht, daß es ein Unsinn ist, was er tun will, so macht er, was man von ihm verlangt. Wenn man es ihm erklärt, wie ich es neulich gemacht habe. Er hat in seinem Heft mit Bleistift geschrieben. Nun hat es keinen Sinn, bei diesem Temperament zu sagen: Du darfst nicht mit Bleistift schreiben. So kann man sicher sein, daß man ihn verdirbt. Ich habe ihm gesagt: Du verschmierst ja alles, das sieht greulich aus. – Kaum hatte ich den Rücken gedreht, so hatte er sich seine Feder hergerichtet und hat mit der Feder geschrieben. Es kommt auf die Weise an, wie man das gebraucht. Man muß den Jungen treffen mit dem, was er versteht und nicht versteht. Er ist ein Junge, den es stachelt; wenn es ihm einfällt, so macht er eine Nase, aber er ist ein furchtbar gutmütiger Junge, dem man beibringen müßte, daß das nicht schön aussieht. Man müßte es ihm im richtigen Momente beibringen, daß er sich dadurch verhäßlicht. Wie man überhaupt in diesem Lebensalter beachten muß: da hört dieses Befehle nehmen auf, die Autorität hört rasch auf, flaut ab, gerade wenn man vorher stark darauf eingestellt war, und man bekommt die Opposition. Da muß man sehr achtgeben. Ich würde es empfehlen, lesen Sie diese vier Vorträge, die ich über das geschlechtsreife Alter gehalten habe, lesen Sie diese Vorträge nach, dann werden Sie darin alles finden, was solche Dinge vermeiden macht. – Ich hoffe, daß wir über dieses Prinzipielle weiterkommen.

*X. berichtet eingehend über den Besuch Dr. Steiners mit drei Lehrern beim Ministerium und über das, was man da erfahren hat wegen der Anforderungen in den einzelnen Prüfungsfächern.*

*Dr. Steiner:* Es wird auch Freihandzeichnen geprüft. Das soll jetzt Herr Wolffhügel in der 12. Klasse machen. – Ich habe dem Herrn dort gesagt, wenn wir genügend weit sind und unseren Stundenplan ausgebildet haben werden, werde ich versuchen, das ganze Freihandzeichnen zu entwickeln an Dürers Bild „Melancholie". Man hat darin alle möglichen Schattierungen von hell und dunkel und kann das auch in Farben umsetzen. Wenn man dieses ganze Bild zum Verständnis bringt, so müssen die Schüler alles können.
Ich habe gefragt, um dadurch etwas festzustellen, abgesehen von der Bedingung, daß der Betreffende achtzehn Jahre alt sein muß, ob einer, der sich ganz privat vorbereitet hat, der keine Schule hinter sich hat, ob der auch zugelassen werden kann. Er sagt, er kann zugelassen werden. Damit hat er bewiesen, daß wir nicht verpflichtet sind, eine Unterstellung unter die öffentliche Schulaufsicht anzustreben. Ich stellte diese Frage, um zu sehen, ob eine Möglichkeit vorhanden ist, daß man uns zwingt, uns unter die Schulaufsicht zu stellen. Das württembergische Schulgesetz ist, wenn man absieht von dem, was sonst geschehen ist, eines der liberalsten. Es ist in keinem deutschen Bundesstaat, auch nicht in der Schweiz, ein so liberales Schulgesetz vorhanden. Die Dinge können sich ändern in bezug auf die letzte Klasse.
Nun jetzt, nachdem wir wissen, daß nur der Stoff der letzten Klasse geprüft wird, würde es sich empfehlen, alles übrige zu vollenden und dann einzusetzen mit dem, was die Leute dort haben wollen.
Ein bißchen vollenden müßte man schon Chemie. Man müßte versuchen, zu etwas überzugehen, was Gegenstand der Matura ist. In der Formationslehre ist wenig durchgenommen worden. Dieses eignen sich die Kinder langsam an. Wenigstens könnte man vor den Ferien eine Art Verständnis erwecken für das geologische Denken, für das, was Formationen sind, wie Gesteinsartiges darinnen ist und Versteinerungen. Eine Art Schema könnte man schon vor den Ferien durchnehmen, damit die Kinder nachher Einzelheiten noch lernen müßten. Wir werden einschränken müssen. Technologie und Eurythmie werden weggenommen vor Ende Februar, auch Religionsunterricht.
Sie können Teile an X. (einen neuberufenen Lehrer) abgeben. Ich habe X. berufen, daß er im Lehrerkollegium eine Stütze finde. Wenn er verbummelt, werde ich das Lehrerkollegium verantwortlich

machen. Er ist so begabt, daß man ihm dies übergeben kann, daß er es kann, wenn er will. Das ganze Lehrerkollegium ist verpflichtet, sich um ihn zu kümmern. Vorläufig müssen Sie versuchen, die Chemie zum Abschluß zu bringen. Vor den Ferien eine Übersicht über die Formationslehre bis zur Eiszeit, nachher müßte man den Begriff von Alkohol beibringen, von der Funktion des Alkohols, Begriff von Äther, die Funktionen der ätherischen Öle, das Wesen der organischen Gifte, der Alkaloide, noch einen Begriff von Zyanverbindungen im Gegensatz zu den Kohlen-Wasserstoffverbindungen. Die qualitativen Zusammenhänge braucht man. Man kann es ganz aus den qualitativen Zusammenhängen heraus verstehen.

Wenn wir über die Geologie sprechen würden, würde ich empfehlen, rückwärts zu gehen, von der Gegenwart, vom Alluvium, zum Diluvium, dann die Eiszeit zu besprechen, einen Begriff hervorzurufen von dem Zusammenhang solcher Erscheinungen wie die Eiszeit mit dem Außertellurischen, schon mit der Veränderung der Erdachse, ohne Festlegung auf bestimmte Hypothesen. Dann von da aus zurückgehen durch die Tertiärperiode. Den Kindern klarmachen, wann die zweite Säugetierwelt, die erste Säugetierwelt heraufkommt. Wenn man ins Karbon zurückkommt, kann man dann einfach die Wendung nehmen. Idealiter wäre es so, daß man so den Übergang nimmt: In den späteren Formationen, da hat man abgesondert das Mineralisierte, das vegetabilisch Versteinerte und das animalisch Versteinerte. Nun kommen wir ins Karbon zurück. Da hört das, was animalisch versteinert werden kann, auf. Wir haben nur noch versteinert Vegetabilisches. Das ganze Karbon ist Pflanze. Da hört der Unterschied auf; es gibt nichts anderes mehr als Pflanze. Dann kommt man noch weiter zurück und hat also ein vollständig Undifferenziertes. Diese Dinge.

Vielleicht könnte doch einmal der Vortrag hervorgeholt werden; ich habe einmal die Geologie unseren Arbeitern klargemacht, wo ich die Dinge lebendig erzählt habe. Da habe ich in zwei Stunden alles aus der Geologie vorgebracht. Die zwei Vorträge wären schon wichtig. Das könnte man gleich machen, daß die zwei Vorträge herausgesucht werden.

Die Formen waren früher eigentlich nur Ätherformen. Nicht wahr, die Karbonformation, die ist so vorzustellen, daß dazumal überhaupt die Individualisierung in einzelne Pflanzen nicht so stark war, wie man es sich vorstellt. Heute stellen sich die Leute vor, es waren Farne. Es war vielmehr ein undifferenzierter Brei, der sich petrifizierte. Und in diesem Brei war fortwährend das Ätherische tätig,

hatte Sekretionen (?), die dann herunterfielen, und die eigentlich organische Masse im Status nascendi war, die sich gleich petrifiziert hat.
Bei dieser Gelegenheit möchte ich, wenn auch mit einigem Vorbehalt die Einteilung geben, die auch dabei als Leitmotiv dienen könnte. Man müßte, aber mit Vorbehalt, eigentlich die gesamte Zoologie so behandeln, daß man drei Gruppen zu je vier Unterabteilungen, was zwölf Gesamtabteilungen ergibt, als Tierartklassen oder Typen anführt. Da wäre die

Erste Hauptgruppe:

1. Protisten, ganz undifferenzierte Infusorien, Protozoen
2. Schwämme, Korallen, Anemonen; dann
3. Echinodermen, von den Haarsternen bis zu den Seeigeln; dann
4. Manteltiere, wo also nicht mehr eine so ordentliche äußere Schalenbildung vorhanden ist, wo die Schalenbildung schon zurückgeht

Zweite Hauptgruppe:

5. Weichtiere
6. Würmer
7. Gliedertiere
8. Fische

Dritte Hauptgruppe:

9. Amphibien
10. Reptilien
11. Vögel
12. Säuger.

Bei der Tierkreiszuteilung, da müßten Sie beginnen mit den Säugern und die an den Löwen stellen; Vögel Jungfrau; Reptilien Waage; Amphibien Skorpion; Fische Schütze; Gliedertiere Steinbock; Würmer Wassermann. Dann geht es nach der anderen Seite weiter. Da bekommen Sie Protisten beim Krebs; Korallen Zwillinge; Stier Echinodermen; Manteltiere Widder; Weichtiere Fische. Sie müssen bedenken, daß der Tierkreis zu einer Zeit entstanden ist, wo ganz andere Benennungen und Zusammenfassungen waren. In der hebräischen Sprache kommt „Fisch" nicht vor, so daß es ganz begründet ist, daß Sie im Schöpfungswerk die Fische auch nicht erwähnt finden, weil die hebräische Sprache gar keinen Ausdruck für Fische hat.

Sie galten als Vögel, die im Wasser leben. – So teilen sie sich im Tierkreis auf, und namentlich zu sieben und fünf, dem Tag und der Nacht zu.
Darin liegt auch das, was der Dreigliederung des Menschen entspricht.

Die erste Gruppe sind die Kopftiere: Protisten, Schwämme, Echinodermen, Manteltiere.

Die zweite Gruppe sind die rhythmischen Tiere: Weichtiere, Würmer, Gliedertiere, Fische. Das ist der mittlere Mensch und der Kopf.

Die dritte Gruppe sind die Gliedmaßentiere, wobei aber immer das andere dazutritt. Also Gliedmaßen und Rhythmisches und Kopf; die Dreigliederung anstrebend, aber noch nicht ausführend.

Wenn man es als ausgebreiteten Menschen nehmen will, würde der Kopf entsprechen der ersten Gruppe, der rhythmische Mensch der zweiten Gruppe, der Gliedmaßenmensch der dritten Gruppe.
Geologisch genommen geht es vom Kopf aus. Sie müssen die geologischen Formationen auch durch die zwölf Reihen verfolgen, müssen anfangen mit der ersten Gruppe, durch die zweite Gruppe zur dritten Gruppe. Mit den Formationen muß man es komplettieren. Da reichen die Infusorien zurück, als die erste Gruppe. Die Formen der ersten Gruppe, die jetzt vorkommen, sind dekadente Formen von den ätherischen Formen der Vorzeit. Halbdekadente Formen sind die zweite Gruppe. Eigentlich gehören hierher nur ihre nichtdekadenten Vorfahren. Nicht dekadente, eigentlich primäre Formen sind erst die dritte Gruppe. Deshalb bildet das schon einen Anhaltspunkt für die Formationenlehre.
Mit der Tiergeographie handelt es sich darum, daß man aufsucht den Tierkreis und mit Berücksichtigung dessen, was jetzt gesagt worden ist; daß man von der Projektion des Tierkreises auf der Erde ausgeht, und dann die Ausstrahlungsbezirke der Tiergruppen auf der Erde findet. Sie haben doch Globen, wo der Tierkreis darauf ist auf der Erde. Was gebraucht wird, ist schon da.
Von vulkanischen Formationen kann man nicht sprechen, sondern von vulkanischer Tätigkeit, die die geologischen Formationen durchkreuzt.
Man muß auch versuchen, die Pflanzen in zwölf Gruppen zu bringen; das werde ich auch noch machen.

*Dr. Steiner:* Sie haben deutsche Literatur des 19. Jahrhunderts gelesen. Man müßte natürlich versuchen, diesen Schülern Proben zu bringen. Tieck, „Phantasus", kleine Stücke von Zacharias Werner, „Söhne des Tales". Lyrik: Wilhelm Müller; Novalis; Immermann, Eichendorff; Uhland, auch kleine Proben von Herzog Ernst; Lenau; Gustav Schwab; Justinus Kerner; Geibel; Greif; Heine, nur Anständiges; Hebbel; Otto Ludwig, etwas; Mörike. Das wäre so ungefähr, was man braucht. Kleist; Hölderlin. Dagegen würde ich empfehlen, sonst im Lehrplan der anderen Klassen Lessing zu pflegen, Herder und Klopstock. Logau, bessere Sinnsprüche sind später gar nicht geschrieben worden, Logau ist ein feiner Sinnsprüchemacher. Gottfried Keller; Grillparzer. Von den Dichtern, die ich angeführt habe, nur lyrische Proben. Man muß etwas von Gottfried Keller lesen, den „Grünen Heinrich" erzählen. Richard Wagner.

Das war für die Maturavorbereitung angegeben.

*Dr. Steiner:* Ich wollte diese Zoologische Einteilung und den Lehrplan besprechen.
Nun möchte ich bitten, was sonst noch zu besprechen ist.

X.: Was soll man den Schülern über die Prüfung sagen?

*Dr. Steiner:* Man braucht den Schülern nur zu sagen, wir sind vollständig informiert. Es ist ein inneres Grundgesetz der Pädagogik, daß diejenigen, die erzogen und unterrichtet werden, nicht die Geheimkunst des Erziehens kennenlernen und mitdiskutieren. Das ist bei uns als eine Art Unsitte eingerissen und muß schnellstens abgeschafft werden. Das ist etwas, was nicht geht. Die Auffassung, die allmählich entsteht, daß man in bezug auf die Lebensalter keinen Unterschied macht, die führt dazu, daß die Kinder über die Handhabung der Methode selber nachdenken.
Diese Äußerlichkeit kann man ihnen sagen: Ihr müßt achtzehn Jahre alt sein; ihr braucht ein Zeugnis. Dann sagt man ihnen, daß wir sehr gut informiert sind, daß, wenn sie fleißig sind, sie das Abitur bestehen werden. Was können wir sonst tun? Die äußeren Dinge schon. Bei den Kindern ist es nicht gut, wenn man sie an Konferenzen gewöhnt. Die Kinder sollen das Gefühl kriegen, die Lehrer machen schon das Richtige. Sie fürchten, daß ihnen viel Interessantes verlorengeht.

Es war wegen Hitze viel Unterricht ausgefallen.

*Dr. Steiner:* Das sind elementare Ereignisse. Der Winter wird schon wieder kalt sein.

(Zum Lehrer der 8. Klasse:) Die Kinder müssen das Bewußtsein haben, wenn Sie sich mit einem oder zweien beschäftigen, daß sie auch gefragt werden können. Die Kinder müssen sich interessieren für die Beschäftigung mit dem Einzelnen. Es sollte eigentlich im Grunde genommen, wenn es nicht ein Ausarbeiten von Rechnungen ist, wenn hörbar lauter Unterricht ist, nicht etwas vorkommen, was nur für den Einzelnen von Interesse ist, sondern für alle. Sie sollen in der Erwartung leben, daß sie aufgerufen werden können. Machen Sie es nur so, daß Sie unmittelbar fortsetzen lassen den anderen, der unaufmerksam ist. Dann kriegen sie das Gefühl, jeder kann in jedem Moment einen Satz fortsetzen müssen.
Wenn man das Durchgenommene wieder abfragt, muß es in anderer Form abgefragt werden. Das müssen Sie so einrichten können, daß die Kinder Antworten geben. Man kriegt es allmählich als eine Praxis heraus. Man muß nur lebhaft sein in den Dingen. Man muß von einem Schüler zum anderen hinüberspringen, so daß die Kinder den Prozeß wahrnehmen des Überspringens. Sie haben doch jetzt schon den Kontakt mit den Schülern, den Sie vor Jahren gar nicht gehabt haben. Dagegen würde ich meinen, daß viel zu viel das geschieht, was man Aufzeigen nennt. Es kommt eine furchtbare Unruhe hinein dadurch, daß in manchen Klassen ewig aufgezeigt wird. Das sollte zurücktreten. Es sollte sich darauf beschränken, daß der Lehrer mehr aufruft, daß er auswählt diejenigen, die antworten sollen.
Die eine Frage ist mir auf dem Herzen liegend. Das ist die Frage, wie man diese Sache lösen soll mit den Heften, wenn mit Farben gemalt wird, während man mit Farben nur aufgespanntes Zeichenpapier bemalen soll. Es ist schon so, daß eine große Schlamperei entwickelt wird. Zeichenbretter, das ist nicht zu erreichen, weil es viel zu teuer ist. Es kann schon ein glattgehobeltes Brett sein. Könnte das nicht mit dem Handwerksunterricht verbunden werden, daß solche Bretter gemacht werden, auf die man aufspannen kann? Diese Methode, im gewöhnlichen Heft die Kinder malen zu lassen, bewährt sich nicht. Sobald man mit den Farben anfängt, müßte man auch mit dem Aufspannen anfangen.
Bei der Ch. O. in der 1. Klasse ist etwas bedrohlich. Es weist darauf hin, daß das Kind unterernährt ist und bald zersetztes Blut haben wird. Wenn man die Klassen durchgeht und die Kinder sieht, es ist schrecklich. Man müßte die Kinder feststellen, die an der Grenze sind. Es kommt nicht auf viel oder wenig essen an, sondern daß die Kinder ordentlich verdauen können.

Auf die zahlreichen Psychopathenkinder muß man achtgeben. Der St. B. in der 1. Klasse sieht astrale Fliegen. Der müßte auch etwas behandelt werden. Der ganze Astralleib ist in Unordnung. Eine starke Asymmetrie des Astralleibes nach allen Seiten. Man müßte versuchen, ihn solche Übungen machen zu lassen, heileurythmisch, wobei er die Hände auf den Rücken machen muß. Übungen, die man sonst nach vorne macht, nach rückwärts machen.

## *Konferenz vom Dienstag 31. Juli 1923*

*Dr. Steiner:* Ich bedaure es sehr, daß ich nicht habe beim Schulschluß da sein können. Es ging nicht, und ich habe gedacht, daß wir uns bei einer solchen Gelegenheit noch sehen werden. Nun haben Sie mir gesagt, daß Sie heute von sich aus notwendige Dinge zu besprechen hätten. Das, bitte ich, wollen wir beginnen.

Es wird ein Brief von dem Vater des F. R. vorgelesen. Der Junge hat sechzehn silberne Löffel gestohlen. Der Vater will ihn zuhause behalten.

*Dr. Steiner:* Diese Löffelgeschichte ist schon alt. Das Verhältnis zum Vater ist nie anders gewesen, als es jetzt ist. Der Vater mag ihn ja herausnehmen, wenn er will. Wir müssen sehen, daß wir mit dem Jungen fertig werden. Heraussetzen können wir ihn sicher nicht. Nicht wahr, der Junge braucht in dieser Zeit ein wenig moralischen Halt. Man muß ihm moralischen Halt gewähren. Er ist auch erst in der 9. Klasse, und in dieser Klasse brauchen die Kinder moralischen Halt. Sie müssen einen gewissen Hang zur Lehrerschaft haben. Sie müssen die Lehrerschaft lieben. Ich glaube, es ist der Kontakt mit dieser ganzen 9. Klasse verloren worden. Die Jungen sehen sofort ein, daß das furchtbar unrecht ist. Ich glaube, gerade diese Diebstahlsgeschichte hat ein furchtbares Reuegefühl ausgelöst in F. R. Da müßte man ihm zu Hilfe kommen in solch einer Sache. Wir können unter keiner Bedingung diesen Jungen herausnehmen lassen. Wir können nichts beitragen dazu, daß der Junge von der Schule wegkommt. Wir müssen mit ihm fertig werden.
Ist bei dem G. T. nicht ein bißchen die Sucht, sich anzumeiern? Er scheint den angenehmen Buben zu spielen.
Man muß sich vor subjektiven Ausdrücken hüten. Würde dieser Aus-

druck gebraucht sein, so würde das eine subjektive Bezeichnung sein. Selbst wenn die Jungen das Allerschlimmste ausfressen, muß man stets die Tat treffen, niemals die Persönlichkeit. Sobald man die Jungen schimpft, ist nicht mehr zurechtzukommen.
Nicht wahr, der alte R. ist ein Mensch, der sich gar nicht vor seinem Jähzorn zu halten weiß, der den Jungen so behandelt, daß es fast begreiflich erscheint, daß der Junge zu solchen Ausschreitungen kommt. Wo solche häuslichen Verhältnisse vorliegen, da kann man den Jungen nur bedauern.
Es muß mehr Kontakt mit den Schülern gefunden werden in den oberen Klassen. Diese Schüler vertragen es noch nicht in diesem Alter, daß sie ohne persönliches Interesse den ganzen Vormittag durch geführt werden. Sie wollen, daß man sich für sie persönlich interessiert. Sie wollen, daß man sie kennt, daß man eingeht auf sie. Das wollen sie. Es ist halt doch eben in diesen Klassen noch Schule, nicht Kolleg. Es ist zu stark Kolleg, Seminar, und nicht eigentlich Schule. Sie wollen Kontakt mit dem Lehrer.
Ich sagte Ihnen schon, es waren fünf. Diese fünf sind keine Jungen, die man auf die Straße werfen kann. Wenn man diese Jungen auf die Straße wirft, dann geht der Menschheit etwas verloren, was man nicht verlorengehen zu lassen braucht. Man kann es nicht verlorengehen lassen. Der F. R. ist nicht so begabt, aber T. L. ist begabt.
Der Vater mag machen, was er will; wir können uns nur Mühe geben. Es ist verrückt zu sagen, man will ihn an den Schraubstock bringen. Der Vater kann seine Künste anwenden während der Ferien. Ich glaube, es muß gesucht werden, mehr persönliches Verhältnis zu bekommen zu den Schülern der oberen Klassen. Bei den oberen Klassen ist es dringend notwendig, daß man mehr persönliches Verhältnis gewinnt.

*Ein Lehrer* der 9. Klasse sagt, daß er bei dem früheren Klassenlehrer dieser Klasse hospitieren will.

*Dr. Steiner:* Vom Zuhören können Sie interessante Aperçus machen. Aber furchtbar viel hängt davon ab, gar keine Schwierigkeiten zu haben, wenn man vor der Klasse steht, mit dem Stoff. In der Freizeit vor allem den Stoff totaliter verarbeitet zu haben, so daß der Stoff keine Rolle mehr spielt, daß man alles in die Methode hineinlegen kann, die sich ganz von selbst ergibt. Es ist diese Disziplinfrage in erster Linie eine Frage der guten, methodischen Vorbereitung. Das ist es in allen Gegenständen und in allen Klassen. Es ist eine Frage der Vorbereitung. Es ist vielleicht schon dies als Grund-

frage zu berücksichtigen, ob denn keine Zeit ist zur Vorbereitung. Es mag sein, daß mir viele sagen, es ist zur richtigen Vorbereitung keine Zeit, aber daran liegt es. Es könnte eingesehen werden, daß die Waldorfschule das notwendig macht, gründliche Vorbereitung, daß man mit dem Stoff keine Schwierigkeiten mehr hat, wenn man vor der Klasse steht. Das merken die Schüler sehr bald und fühlen sich dann enthoben der Autorität. Dann fängt es an.
Ich kann mir nichts anderes denken, als daß alle diese fünf Jungen ganz ordentliche Jungen sind. Der F. R. ist ein Schwächling. Er ist darauf angewiesen, von seiner Umgebung so behandelt zu werden, daß er das Gefühl hat, man meint es ehrlich mit ihm. Dieses Gefühl hat er seinem Vater gegenüber nicht. Fortwährend ist sein unterbewußtes Inneres auf dem Auslug: geht es mir in der Schule auch so wie zuhause? Er will Verständnis finden. Aber er findet, daß er ohne Verständnis behandelt wird. Der Vater weiß es nicht, daß er jähzornig ist. Es hängt alles davon ab, daß die Jungen für den Inhalt des Schulunterrichts sich interessieren. Da geben alle acht in der Algebra. Sie sind nicht schlimm gewesen. Ich habe oft beobachtet, wie Sie ganz gut mit ihnen fertig geworden sind.
Das ist ein Unfug, daß der Vater diesen Brief geschrieben hat. Das tut er, nachdem ich ihm gesagt habe, die Grundbedingung für die Diebstahlsangelegenheit ist dies, daß kein Mensch darüber redet, zu niemand, und wir müssen dem Jungen beibringen, daß er zu niemandem darüber redet. Und nun macht es der Vater hinterher doch. Der Alte ist viel ungezogener als der Junge. Es ist furchtbar schwer. Der Junge lügt einen nicht an, auch wenn er Schändlichkeiten zu gestehen hat; der Alte lügt aber fortwährend. Es ist eben so: der Junge weiß, daß der Vater lügt, wenn er den Mund aufmacht. Der Junge weiß das aus seiner Erfahrung. Das günstigste wäre gewesen, wenn die Jungen gesehen hätten, daß man soviel Abscheu vor der Tat, aber Mitleid vor ihrem moralischen Schicksal hat, daß man die Sache zudecken will; während die Jungen nur verlieren, wenn man es an die große Glocke hängt. Es wäre schon schön, wenn der F. R. von den Eltern weggebracht werden könnte.
Es erwachsen allerlei Aufgaben. Ich habe selbst einen Schüler anzumelden, den S. T. Er ist sechzehnjährig, wird in die 9. Klasse zu kommen haben. Also der Junge ist am besten beschlagen in der Philosophie, kennt Plato, kennt Kant, kennt die „Philosophie der Freiheit", ist ein guter Mathematiker, schlechter Lateiner, schlecht in Deutsch, schlecht in der Geschichte, mittelmäßig schlecht in der Geographie und Naturgeschichte, und ganz abscheulich schlecht im

Zeichnen. Das ist alles zu berücksichtigen. Aber man kann ihn nicht in die 8. geben. Er hat die 9. Klasse eines Realgymnasiums hinter sich. Er wäre auch zu alt. – Da handelt es sich darum, daß eine Pension gesucht wird. Man müßte sehen, daß man eine ausfindig macht. Eine Lehrerpension ist nicht da, also muß man versuchen, ob er nicht in einer anderen Weise versorgt werden kann.

*Eine Lehrerin* sagt, in der 8. Klasse sei immer ein schrecklicher Lärm. Sie will zwei Schüler extra nehmen oder die Klasse teilen.

*Dr. Steiner:* Extra nehmen ist keine besondere Methode. Man muß versuchen zu verhindern, daß er hinausläuft. Man kann ihnen schon nachhelfen. Extra zu nehmen, das nicht; wenn es möglich ist, die Klasse zu teilen, das schon. Die Klasse ist für diese Verhältnisse zu groß. Wenn Sie ihnen Nachhilfestunden geben, das würde ganz gut gehen. Nur nicht einzelne herausnehmen, und sie nicht in der Klasse haben. Das wird immer vorkommen, daß man schwierig zu behandelnde Schüler hat. In den gewöhnlichen Schulen hat man solche Schüler nicht. Bei uns müssen sie mit hinaufgehen. Aber ich glaube doch, es geht, wenn man mit ihnen befreundet wird.

Es wird gefragt wegen des B. B. in der 8. Klasse.

*Dr. Steiner:* Man hat in der Menschheit auch solche Leute, und man hat die Aufgabe, sich ihrer nicht zu entledigen, sondern sie wirklich auch zu behandeln. Ich glaube, wir dürfen gar nicht darauf Einfluß nehmen. Was die Mutter tun will, ist eine andere Sache. Wir dürfen nicht, weil wir finden, daß Schwierigkeiten vorliegen, irgendeinen Schüler aus der Schule weggeben. Er muß interessiert werden. Es ist mit ihm fertig zu werden, wenn man ihm mit Gründen beikommt. Der B. hat behauptet, er hätte nichts von den Pflaumen genommen. Herr S. hat ihn gefragt, waren sie reif oder unreif? Er hat gesagt, Herr S. ist doch sehr schlau. Er gibt sich als überwunden an.
Man muß ihm mit Gründen kommen. Das veranlaßt ihn dann, daß er in sich geht, während sonst – bitte, nageln Sie eine Kiste zu mit einem Hammer, der fortwährend vom Stiel abfällt, so ist es mit seinen Gedanken. Zwischen den Partien seines Gehirns liegen Fettklumpen. Er bringt seine Gehirnpartien nicht zusammen, es liegen Fettklumpen dazwischen. Wenn man ihn stark zum Nachdenken anregt, dann geht er in sich. Da durchdringt er das Fett. Ich bin überzeugt davon, er ist gutmütig, man wird fertig mit ihm.
Man muß sich Mühe geben, ihn zu überführen. Nun haben Sie wieder fünf Wochen Zeit. Schläue kann man sich aneignen.

Brennesselbäder werden ihm nützen. Etwas nützen wird, wenn man Zitronensaft in die Bäder hineintut, und jedenfalls bittere Stoffe, bittere Pflanzen, ich will sagen Sauerkraut. Wenn es geht, eine Mischung von allen dreien. Süßholz nicht. Dreimal die Woche, nicht zu warm. Mit Mehlspeisen mäßig sein. Wenn er Brot ißt, versuchen Sie es ihm zu rösten, daß möglichst wenig Wasser darin ist. Er hat eben Neigung zur innerlichen Fettbildung, die muß erst fort. Er ist auch faul. Man kann die ganz regulären Heileurythmie-Übungen mit ihm machen für Fett. Bohnenkaffee kann ihm gut bekommen.

*X.:* Wie kann man sich Schlauheit aneignen?

*Dr. Steiner:* Haben Sie das „Goetheanum" gelesen mit den Rätseln von Brentano? Ich rate Ihnen, schaffen Sie das Buch an und lösen Sie alle die Rätsel. Ich meine es im Ernst. Ich habe die vier schwersten ausgesucht. Das wäre in bezug auf B. und Schlauheit.

*X.:* Der Bund entschiedener Schulreformer hat zur Teilnahme an einer Pädagogischen Veranstaltung eingeladen.

*Dr. Steiner:* Es handelt sich darum, ob man Neigung hat, da hinzugehen und dort zu reden. Es ist sinnlos. Wer einen solchen Brief schreibt, ist nicht zum Schulreformer geboren, am wenigsten zum entschiedenen. Es ist der absolute Wahnsinn. Auf der anderen Seite kann man den Standpunkt annehmen, daß man irgend redet von den Dingen. Man kann sich auf den Standpunkt stellen, daß man möglichst viel darüber redet. Hier kann jemand, der das nicht scheut, hingehen und reden und die Dinge vertreten. Sinn hat es keinen. Wer einen solchen Brief schreibt, der ist nicht berufen. Es ist ein Getue. Das sieht man dem Brief gleich an.

Es wird gefragt wegen Beteiligung an der Kunsterziehungs-Tagung in Stuttgart.

*Dr. Steiner:* Sinn haben nur die Dinge, die wir mit völliger Beherrschung der Initiative von uns aus machen. Dieses Mittun hat nur dann einen Sinn, wenn man den Gesichtspunkt befolgt, man will an einer Stelle von der Sache reden. Es kann trotzdem jemand aufmerksam werden auf die Waldorfschul-Methode in jeder Art von Gemeinschaft. Natürlich müssen es solche Leute sein, wo eine Aussicht ist, daß man etwas Vernünftiges erreichen kann, wie die englischen Veranstaltungen sind; über die muß man anders denken. Aber dieses Zeug hier, was bloß Pflanzreißerei ist, das muß man so behandeln, daß man sich nichts davon verspricht. Wenn Sie nicht besondere Lust haben hinzugehen, dann schreiben Sie, wir sind in der nächsten Zeit mit dem

Ausbau der Waldorfschule und ihrer Methoden so beschäftigt, daß wir uns ganz dem widmen müssen. Das wird mehr nützen als diese Ausstellung. Wir müssen sehr darauf sehen, daß wir uns das Interesse, das die Leute haben, auch anschauen. Sonst bringen wir die Waldorfschule herunter. Wir können ihm ganz gut diese Auskunft geben, daß wir keine Zeit haben, weil wir die Methode selbst ausbauen müssen. Bloß die Malereien der Kinder ausstellen, halten wir für unpädagogisch.
Wir können heute nicht ganz prinzipielle Fragen besprechen. Vielleicht sind noch Bedürfnisse bezüglich des Inhaltes der Klassen oder der Behandlungsmethode.

Es wird gefragt nach dem Lehrplan der 11. Klasse in Algebra.

*Dr. Steiner:* Ich habe die Sache so angegeben, daß ich gesagt habe, es sollte der Stoff soweit behandelt werden, daß man kommt bis zum Verständnis des Carnotschen Lehrsatzes und seiner Anwendungen. Damit ist der ganze Lehrplan gekennzeichnet. Da ist viel Algebra darin. Da hat man notwendig viel Algebra, Reihenlehre, Funktionen und so weiter. Es kann schon bei diesem Lehrplan bleiben. Daß man ihnen Aufgaben geben kann, bei deren Lösung sie den Carnotschen Lehrsatz nach allen Seiten beherrschen müssen.
(Über den neuangestellten Lehrer X.:) Bei X. kommt dies in Betracht, daß ich das Lehrerkollegium für seine Erziehung als Mensch verantwortlich mache. Man muß dafür sorgen, daß er nicht ausartet.

*Ein Religionslehrer:* Was soll ich als Beispiele für Völkerreligionen nehmen?

*Dr. Steiner:* Altes Testament; die Hebräer.

Es wird gefragt nach dem Kunstunterricht. Goethesche Lyrik in der 10. Klasse. Tropenlehre.

*Dr. Steiner:* Es ist ein Stoff, der eigentlich fast die Klasse ausfüllt. Man kann natürlich die Tropen- und Figurenlehre nehmen. Man kann den Kindern eine Empfindung beibringen für die poetischen Formen. Man darf nicht sagen, daß Goethe erst von einem bestimmten Lebensalter es gekonnt hat; daß er erst mit vierzig Jahren eine Stanze machen konnte, sonst denkt der Schüler: Na, was soll ich denn machen, wenn der Goethe erst mit vierzig Jahren . . . Auf solche Dinge, die Reaktionen hervorrufen – es stößt auf –, da muß man aufpassen wie ein Heftelmacher. Man kann es gut behandeln. Für den Kunstunterricht ist der Stoff der Anlaß. Man kann sich ganz nach dem richten, was die Schüler verstehen.

Eine Frage nach Kaiser Heinrich II., dem Heiligen.

*Dr. Steiner:* Ich habe gesagt, es war sein Wille, zu begründen eine „ecclesia catholica, non romana". Das ist eine bekannte Geschichte. Ganz sicher finden Sie das überall, wo Heinrich II. dargestellt wird. Lamprecht ist kein Historiker, er ist Dilettant. Er ist interessant, symptomatisch für die Entwickelung der Geschichtswissenschaft. Sie müssen irgendein Quellenwerk sich aufsuchen über Heinrich II. Es ist überliefert. Es ist nicht ein Wahlspruch, sondern das, was er gefühlt hat. Das Brevier hat Heinrich II. eingeführt als Heiligen. In diesem Zusammenhang kann man immer sagen: dazumal war es möglich, daß einer ins Brevier kam, der nur eine katholische, nicht eine römisch-katholische Kirche wollte.
Es ist bei Lamprecht eher kokett, kein ursprüngliches Empfinden. Er spricht auch so selbstgefällig.

*X.:* Was bedeuten in Wolframs Parzival die Worte „lapsit exillis" als Name für den Gral?

*Dr. Steiner:* Das ist noch nicht erforscht worden.

*X.:* . . .

*Dr. Steiner:* Die Hauptsache ist, daß Sie sich erholen. Frisch werden! Daß der Enthusiasmus erblüht während der Ferien, daß die Blüte zur Frucht geworden ist, wenn Sie wieder anfangen, auch da, wo die Klassen nicht ganz gut sind. Jetzt freuen sich die Schüler doch schon, daß sie Sie wieder haben werden.
Ja, die Verhältnisse in Deutschland werden jetzt immer trüber und trüber. Es kommt das vollständige Chaos.
Die Oxforder Vorträge sollen erscheinen. – Es kommt eines in Betracht. Heute morgen sagte mir Leinhas aus seinem Aperçu heraus: Schließlich haben doch so viele Leute so reichlich Stoff und schreiben nicht! Warum schreiben die nicht? Selbst das „Goetheanum" wird nach und nach an Stoffmangel leiden.

Es wird gefragt nach der Art der Bearbeitung der pädagogischen Vorträge für die Veröffentlichung.

*Dr. Steiner:* Auch das Pädagogische müßte doch in so selbständiger Weise, wie Steffen meine Vorträge wiedergibt, erscheinen können, bearbeitet von denen, die in den Dingen darinnenstehen. Individuell, persönlich verarbeitet das aussprechen, was man zu sagen hat. Geltend machen und ausführen die Dinge, die man als Spezialgebiet der Waldorfschule als Ideale hat, so daß ein lebendiges Reden von den

pädagogischen Prinzipien der Waldorfschule auftritt. Über den Kunstunterricht könnten so schöne Aufsätze geschrieben werden. Das „Goetheanum" braucht auch wirkliche Aufsätze. Es müßte sozusagen ein Furor entstehen, selbständige Leistungen geben zu wollen. Wenn es auch nur selbständige Würdigungen von dem und jenem Angeschlagenen sind, aber sich exponieren!
Woher kommen die unbrauchbaren Manuskripte? Auch aus der Gesellschaft? Ja, manchmal sind ja auch unbrauchbare abgedruckt. Es wäre schon gut, wenn gerade dies, was hier bei der Kunsttagung in einem universalen Sinn hat heraustreten sollen, warum soll das nicht die Veranlassung geben zu speziellen Ausführungen?
Es gibt auch eine Möglichkeit, ganz interessant methodische Fragen zu behandeln, zum Beispiel diese methodischen Fragen, wie ich sie dazumal in Dornach besprochen habe. Es liegt auch viel zu wenig der Welt vor eine Literatur über die Waldorfschule. Können Sie nicht über Ihre Unterrichtsprinzipien schreiben? Zweiundvierzig Lehrer sind da, fast so viel, daß in jedem Heft vier davon schreiben könnten. Es ist schon notwendig, daß diese Dinge bei uns entwickelt werden, daß ein Gefühl für dieses Darstellen von verschiedenen Gesichtspunkten aus erwächst. Ich habe ein Musterbeispiel davon geben wollen, in diesen Einleitungen zu den verschiedenen Eurythmievorstellungen, wenn ich versuche, es immer umzugießen, immer dasselbe von den verschiedensten Punkten aus zu geben. Das habe ich mit diesen Eurythmie-Einleitungen versucht. Als ich neulich eine gehalten habe, da standen die Leute draußen und gingen nicht hinein dazu. Das war bei der Delegiertentagung. Es war nach dieser Sitzung, wo sich die deutschen Delegierten so ausgezeichnet haben, wo einer gesagt hat, das Goetheanum war schon eine Ruine, bevor es abgebrannt war. Da ist vier Stunden reiner Kohl geredet worden. Richtiger ausgemünzter Kohl, vier Stunden lang.
Dann hoffe ich, daß Sie sich nach allen Richtungen erfrischen. Wir brauchen auch auf den verschiedenen Gebieten der anthroposophischen Bewegung eine Erneuerung der Kräfte. Es ist schon so, daß man etwas bedacht sein sollte auf die Erneuerung der Kräfte, so wie die Pflanzen auch jedes Jahr sich erneuern. Es muß eine innere Aneiferung, ein inneres Feuer da sein. Natürlich sind die Lebensverhältnisse schwer, sie werden mit jeder Woche schwieriger. Jetzt, wo die Mark gar keinen Wert mehr hat, nur einen Rechnungswert, jetzt ist gar nicht abzusehen, in welches Chaos man hereinkommen wird. Der Monatsetat ist jetzt etwa vierhundert Millionen Mark. Der August kann etwa zwei Milliarden werden, vielleicht auch noch mehr.

Mir hat ein Mann in Österreich geschrieben, daß er eine Transaktion gemacht hat, bei der er Dollar kriegen sollte. Er will nur sechshundert Dollar für sich haben. Was er darüber kriegt, das will er zur Verfügung stellen. Das wird jedenfalls eintreffen. Ich habe ihn gebeten, er solle es der Waldorfschule zuwenden. Das sind fünfhundert Millionen, aber es ist so wie ein Tropfen auf einen heißen Stein. Es ist der absolute Wahnsinn. Nun glaube ich, es wird in der nächsten Zeit in der Waldorfschule so notwendig sein wie für das Goetheanum, Geld zu bekommen. Diese Sache hätte müssen richtig vertreten werden; dies ist nicht richtig vertreten worden in Dornach.
Jetzt müssen wir schließen.

## *Konferenz vom Dienstag 18. September 1923, 18.30–22.30 Uhr*

*Dr. Steiner:* Es ist vor meiner Abreise noch zu besprechen das Schicksal der 5. Klasse, und die Erfahrungen und Wünsche, die zu verzeichnen sind, möchte ich hören.
Von den großen Erfolgen derjenigen Lehrer, die nach England gefahren sind, werden sie selbst berichtet haben. Haben Sie nicht von den Erfolgen der Waldorflehrer berichtet? Es ist ja tatsächlich so, daß das Wirken der Lehrer dort einen großen Eindruck gemacht hat, und wenn Sie hinter die Kulissen sehen, so ist es doch auch die Tatsache gewesen, daß die Waldorflehrer jeder eine Individualität ist, was einen großen Eindruck gemacht hat. Es hat jeder als Individualität gewirkt.
Der Eindruck, den Baravalle gemacht hat mit der Metamorphosierung der Flächen, was in den Pythagoreischen Lehrsatz einläuft, das hat einen ungeheuer tiefen Eindruck gemacht. Dann war ein tiefer Eindruck da von Fräulein Lämmerts Darstellung des musikalischen Unterrichts. Es war so. Dann machte Dr. Schwebsch Eindruck durch sein Können und sein Wissen. Dr. Schubert wirkte so überzeugend für die Wahrheit der Waldorfschule im ganzen. Nun, nicht wahr, von Dr. von Heydebrand muß man immer dasselbe sagen. Sie macht den Eindruck, daß die meisten sagen: von so jemandem möchte ich meine Kinder unterrichtet haben. Sie macht diesen Eindruck. Nun, Fräulein Röhrle hat sich mehr hinter den Kulissen gehalten, und mir scheint, daß nur sie selbst von ihrem Erfolg dort sprechen kann.

Ist die letzte Nummer des „Goetheanum" da? Dann also möchte ich empfehlen, sich zu informieren, indem Sie das Buch von Miss MacMillan anschaffen, daß es jeder liest: „Education through the Imagination." Ich habe in mein Exemplar folgendes hineingeschrieben, das habe ich nicht in den Aufsatz geschrieben: Es ist so, wie wenn jemand sehr gut zu beschreiben vermag die Speisen, die auf den Tisch kommen, ohne zu wissen, wie sie in der Küche zubereitet werden. – Diese Oberschichte, diese Analyse der Oberschichte der Seele, insofern die Seele imaginative Kräfte entfaltet, nicht die Arbeit, die das hervorruft, das also ist sehr interessant im Buche dargestellt. Eine deskriptive Beschreibung der Kindesseele, ausgezeichnet, nur kennt sie nicht die Kräfte, aus denen das entsteht. Ich glaube, daß gerade, wenn aus der Anthroposophie heraus die Unterlagen geliefert werden, all die Dinge, die bloß deskriptiv sind, überall gut beleuchtet werden können, daß jeder, der Anthroposoph ist, gerade dadurch sehr viel von dem Buch hat, weil er ungeheuer viel von der Anthroposophie hineinlesen kann. Es ist eine Notenskizze, die jeder für sich wunderbar ausarbeiten kann, weil es Anlaß gibt, sehr viel Anthroposophie durchzuarbeiten.
Miss MacMillan möchte zu Weihnachten mit einigen Hilfskräften herkommen. Ich möchte bitten, daß sie anständig behandelt wird. Sie gilt einigen als die bedeutendste pädagogisch-reformatorische Kraft. Wenn man in ihre Schule kommen würde, würde man vieles sehen, auch ohne Kinder. Sie ist ein pädagogisches Genie. Sie wird es schon so einrichten, daß sie vom Unterricht etwas sieht. Ich habe ihr gesagt, wenn sie ohne Unterricht die Schule ansieht, daß sie nichts davon hat.
Der Zürcher Kurs war vorgesehen, und als ich mit Wachsmuth von England zurückkam und diese Nachricht dort war, daß dies ernsthaft werden soll, wurden die beiden fast ohnmächtig. Das wird abgeändert, das wird zu Ostern sein. Da werden wir auch zum ersten Male Osterspiele machen. Ich habe den Auftrag gegeben, das zu ordnen; das wird zu Ostern sein.
Nun, haben vielleicht die in England gewesenen Lehrer selbst etwas zu sagen?

Es wird gefragt, ob für solche Dinge, wie Nähkarten, das zwölfte Jahr etwa das richtige ist für die Kräfte, die daran entfaltet werden; wegen der Geometrie.

*Dr. Steiner:* Ja, das ist richtig. Nach dem zwölften Jahre ist es zu spielerisch. Ich würde nur nie Dinge zum Arbeiten in die Schule

einführen wollen, die niemals im Leben vorkommen. Es kann sich kein Lebensverhältnis ergeben aus etwas, worin kein Leben steckt. Die Fröbel-Dinge sind für die Schule erfunden. Es sollte aber nichts nur für die Schule erfunden werden. Nur Dinge aus der äußeren Kultur, aus dem wirklichen Leben, sollten in entsprechender Form in die Schule hineingetragen werden.

Einige Lehrer berichten über ihre Eindrücke in England.

*Dr. Steiner:* Man muß aber berücksichtigen, der Engländer versteht die bloße Logik nicht, selbst wenn sie poetisch ist. Es muß alles in konkrete Bilder gebracht sein. Sobald man in eine bloße Logik hineinkommt, kann der Engländer nicht darauf eingehen. Seine ganze Mentalität versteht nur, was konkret ist.

*X.* meint, die Leute dort organisieren aus Improvisation. Man hat den Eindruck, als ob die Fähigkeit an der Grenze wäre.

*Dr. Steiner:* Es fuhren sämtliche Anthroposophen, die dort waren, und auch noch andere Gäste, von Wales nach London. Es waren nur Kursteilnehmer von Penmaenmawr; es wurde ein Extrazug von Penmaenmawr geführt. Wir waren die zwei Waggons und ein Gepäckwagen. Es wird der Zug so spät hereingeschoben, daß es schnell geht. Nun kommt der Schaffner, das Gepäck ist draußen. Wachsmuth sagt, es muß herein. Es kam alles herein. Die Passagiere sorgten dafür, daß der Zug wartete. Das ist etwas, was in Deutschland nicht möglich ist. Es ist an gewissen Stationen eine große Unordnung. Hier weiß man nicht, was geschieht, dort muß man selbst zum Gepäckwagen gehen. In Manchester stoßen zwei Gesellschaften zusammen. Da führen die Beamten einen Krieg. Die einen wollten es nicht aufnehmen, die anderen wollten uns loskriegen. Das Gepäck kommt oft weg, aber es kommt auch wieder. Diese Privatgeschichte hat ihre Richtigkeit, aber auch ihre Schattenseiten. Von solchen Stationen, da fahren am Sonntag keine Züge ab, weil die Aktionäre der Eisenbahn dieselben sind, wie die der Hotels. Damit die Leute bis Montag bleiben, gehen am Sonntag keine Züge. – Das Innere von Penmaenmawr habe ich im Vortrag auseinandergesetzt.

*X.:* Sie sprachen in England von der Stellung der Frau in Griechenland. Sie sei nicht als Mensch behandelt worden. Schuré gibt Schilderungen von den Mysterien, wo die Frau doch anscheinend eine große Rolle spielt.

*Dr. Steiner:* Die Frau als solche spielte schon eine Rolle. Namentlich diese, die ausgewählt waren für die Mysterien. Das waren Frauen, die

nicht eigentlich Familienfrauen waren. Die Frau, die zur Familiengründung da war, die wurde niemals zum öffentlichen Leben herangezogen. Die Kindererziehung ist im Hause verlaufen. Es wurde intensiv damit gerechnet, daß die Frau nicht teilnimmt am öffentlichen Leben. So konnte sie an das Kind bis zum siebenten Jahr nichts von dem politischen Leben herantragen. Der Vater sah das Kind kaum vor dem siebenten Jahr, er kannte es kaum.
Es war ein Unterschied in der Lebensweise. Es galt nicht als ein minderer Platz des Menschen. Die für die Mysterien ausgewählten Frauen spielten oft sogar eine große Rolle. Dann diejenigen, deren Typ Aspasia ist.
Nun, die 5. Klasse müssen wir teilen. Ich hätte gerne eine männliche Lehrkraft gehabt aus einem einfachen Grunde, weil, nicht wahr, die Leute sagen werden, wir besetzten unser ganzes Kollegium nur mit Frauen. Da wir aber noch nicht eine überwiegende Mehrheit von Frauen haben, und es sich noch immer die Waage hält, und tatsächlich kein Mann als Lehrer zu finden ist – er gedeiht nur in fürchterlicher Dekadenz –, wird uns nichts anderes übrig bleiben. Jetzt als ich Umschau hielt nach Befähigungen, hat mich das zu einer Art Statistik veranlaßt. Ich habe nachgeschaut, wie die Dinge stehen. Es ist tatsächlich so, daß man in einem Mittelschulschema die größere und weitere Befähigung bei den Frauen findet. Die Männer haben mehr nur für die Fächer Befähigungen, die unbedingt notwendig sind; die Frauen haben deren eine ganze Reihe. Die Männer sind dekadent, das gehört zu den schrecklichen Erscheinungen der Zeit. So ist es nicht anders gewesen, als daß ich dieses Fräulein anstellte. Ich glaube, daß sie eine gute Kraft werden kann. Sie hat promoviert mit einer Dissertation, die anknüpft an diese Bemerkung, die in den Zyklen steht, wie Homer beginnt: „Singe mir, Muse, den Mann . . ." und Klopstock: „Singe unsterbliche Seele." Die 5c wird also jetzt geführt werden von Fräulein Dr. Martha Häbler. Sie scheint mir tüchtig zu sein. Machen Sie Vorschläge, ich meine die beiden Klassenlehrer der fünften Klassen, welche Kinder aus beiden Klassen abgespalten werden sollen, aus denen wir die neue c-Klasse zusammensetzen. Wir machen sie aus beiden Klassen zusammen. Fräulein Dr. Häbler darf vorher hospitieren, und dann werde ich sie einführen, wenn ich am 10. komme. Wir sehen sie sogleich an als Mitglied des Lehrkörpers. Sie wird an den Konferenzen teilnehmen.
Das führt mich auf die zweite Frage. Wir werden Fräulein Klara Michels bitten, die Klasse 3b zu übernehmen.

Frau Plinke habe ich gebeten, daß sie zu Miss Cross an die Schule in King's Langley geht.

*Die Gartenbaulehrerin* fragt, ob man Klassengärten einrichten solle.

*Dr. Steiner:* Ich habe nichts dagegen. Bis jetzt haben wir diese Gartenarbeit mehr extemporiert. Arbeiten Sie etwas darüber aus. Es kann in unseren Lehrplan hineinkommen.

*Der Naturwissenschaftslehrer:* Aus dem Botanikunterricht heraus habe ich das Bedürfnis, daß man im Garten hier die Pflanzen zieht, die in der Botanik durchzunehmen sind.

*Dr. Steiner:* Das läßt sich machen. Es kommt dadurch auch mehr Planmäßiges in den Gartenbau hinein.

Es wird eine Frage gestellt wegen des Handarbeitsunterrichtes.

*Dr. Steiner:* Frau Molt kann ihre letzten zwei Handarbeitsstunden abgeben an Fräulein Christern.
Dann würde ich bitten, daß Sie, weil wir manches zurückgelassen haben, das jetzt vorbringen.
Nun möchte ich noch den S. T. Ihnen ans Herz legen. Er ist ein frühreifer Junge. Er ist sehr begabt, er ist auch vernünftig, aber man muß ihn immer anhalten. Ich habe ihn sehr ermahnt, daß er sich interessiert für die Schulgegenstände. Er hat Plato gelesen, Kant, „Philosophie der Freiheit". Er ist etwas schusselig. Wenn Sie glauben, daß er Nachhilfestunden braucht, so muß er sie bekommen. Sympathischer wäre ihm, wenn man ihm die Geheimwissenschaft analysieren würde. Er ist von Schule zu Schule gekommen. Er war zuerst in einer Klosterschule. Er ist eine harte Nuß, die zu knacken sein wird.

Es wird gefragt nach einem zweiten Jugendkurs und nach Vorträgen für anthroposophische Lehrer außerhalb der Waldorfschule.

*Dr. Steiner:* Wir veranstalten die Jugendtagung. Dann müssen Sie sich schlüssig werden, wie Sie das machen. Mir ist es einerlei, ich richte die Vorträge danach ein.
Es ginge ganz gut, daß man die Vorträge nur für die Lehrer der Waldorfschule während der Schulzeit hält. Das geht ganz gut. Aber während einer Tagungszeit, das scheint nicht zu gehen. So eine Tagung, wenn also wirklich zwischen ganz schönen Gedanken so furchtbar viel Gedankenmorde herumfliegen. Die vier Tage waren doch furchtbar. Tagungen lassen sich nicht vereinigen mit dem, was wir brauchen für den Kreis der Schule.

Es kommt mir doch so vor, als ob – und darüber möchte ich einiges hören –, als ob nicht doch ein bißchen neue Impulse leben in der Schule. Ich glaube das doch. Es wird doch manches aus einem neuen Verantwortlichkeitsgefühl fließen, daß die ganze Pädagogik so ernsthaft genommen wird, wie es sich gezeigt hat in England. Das ist etwas, was wirklich darauf hinweist, daß man die allerstärksten Kräfte entfalten muß. Nun meine ich, man braucht da einiges. Es wäre schon wünschenswert, daß man also von einem solchen Gesichtspunkt aus, der mehr überhaupt die ganze Perspektive der Waldorfschul-Pädagogik berührt, sprechen würde über das Hineinwirken der moralischen Impulse und religiösen Impulse in die anderen Lehrgegenstände. Über die unmittelbare Erziehungspraxis sollte geredet werden. Das ließe sich eher selbst mit so etwas wie der Jugendtagung verbinden. Die Jugendtagung wird freie Sitzungen halten. Ich glaube, daß es eher geht als mit dem, wenn man bei einer Tagung von morgens bis abends sitzt. Ich werde vom 10. bis 14. Oktober ja wieder hier sein. Da können wir in Aussicht nehmen, über diese Fragen ausführlich zu sprechen. Die Waldorflehrer werden nicht viel zu tun haben mit dieser Tagung außer der Teilnahme. Mir kommt vor, da die Jugend losgelassen sein will, daß ich selbst nicht so furchtbar eingespannt sein werde bei einer solchen Tagung. Es könnte an diesen Tagen die Schule ausfallen. Dann läßt sich leicht ein Vortrag einschieben.

Ich kann nicht leicht herüberkommen zu einer anderen Zeit. Es sind zuviel Dinge. Wenn gebaut werden soll, muß ich in Dornach sein. Wenn wir Herbstferien machen, können wir dann höheres Pädagogisches besprechen, da können dann nur Waldorflehrer hinein. Man könnte bei der Tagung auch die Öffentlichkeit zulassen. Eine Sache wird so gemacht, daß jeder etwas hat davon, sowohl die Eltern wie Lehrer, aber verschieden. Wenn es mir gelingt, das, was alles geboten wird, als ein Lebendiges zu haben, dann ist es so.

(Über den neuangestellten Lehrer X:) Die Stunden, die ich mitgemacht habe, haben mich befriedigt. Er ist durchaus ganz ernst dabei; hat sich selbst in den Stoff gut hineingefunden. Es verstehen ihn die Schüler. Man muß ihn noch leiten. Deshalb habe ich ihn heute noch nicht hineingelassen, weil ich das sagen wollte. Er muß Sie alle hinter sich spüren. Er muß willig bleiben; jetzt ist er es im höchsten Maße.

Der Musiklehrer fragt nach der Darstellung der Rhythmen, die in der Musik anders ist als in der Eurythmie. Er wendet die üblichen Arten des Dirigenten-Rhythmus an. Sind nur die zwei-, drei- und vierteiligen wichtig, oder soll man weitergehen bis zum fünf- und siebenteiligen?

*Dr. Steiner:* Was den sieben- und fünfteiligen Rhythmus betrifft, nur mit den Älteren, jedenfalls nicht mit Kindern unter fünfzehn, sechzehn Jahren. Ich glaube, wenn man es mit Kindern unter fünfzehn Jahren machen würde, so würde sich das musikalische Gefühl verfuseln. Ich könnte mir eigentlich kaum denken, als daß nicht derjenige, der Begabung hat, der müßte Musiker werden sollen, es von sich aus lernt. Es genügt bis zum Vierteiligen. Man müßte dafür sorgen, daß das musikalische Gefühl möglichst lange empfindungsgemäß durchsichtig bleibt, so daß sie Differenzierungen erleben. Das bleibt es nicht, wenn man siebenteiligen Rhythmus hat. Daß die Kinder durch Dirigieren aktiv teilnehmen, durch eine Art Dynamik aktiv teilnehmen, das ist ganz sicher pädagogisch vorzüglich, aber es müssen alle drankommen. Man kann die Dirigenten-Bewegungen der gewöhnlichen Art nehmen.

*Musiklehrer:* Ich habe es bisher nur alle zusammen machen lassen. Ob man dieses einzeln Dirigieren auch bei den Jüngeren machen kann?

*Dr. Steiner:* Ich glaube, von einem Zeitpunkt zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahre kann man das auch anfangen. Vieles von dem, was sich in diesem Zeitpunkt entscheidet, ist von solcher Art, daß diese besondere Beziehung, wenn einer als einzelner zu einer Gruppe in Verhältnis tritt, daß vieles von diesen Beziehungen da hineinspielt. Es ist ja nicht unnötig, das auch auf andere Gegenstände auszudehnen, so zum Beispiel immer für das Rechnen das zu benützen, daß einer die anderen führt für gewisse Sachen. Da macht es sich von selbst, aber im Musikalischen wird es zu einem Bestandteil der Kunst selbst werden.

Es wird gefragt wegen der Reihenfolge der Eurythmiefiguren.

*Dr. Steiner:* Ich habe sie so aufstellen lassen, daß ich die Vokale zusammengestellt habe, die Konsonanten zusammen, und die paar außerdem. Zweiundzwanzig bis dreiundzwanzig Figuren.
Nun könnte man innerhalb der Konsonantenreihe wiederum die Verbindungen zusammenstellen. Nicht gerade bloß alphabetisch. Das beste ist, überhaupt zu fühlen, mit was für einem Buchstaben man es zu tun hat, und nicht sehr abhängig zu sein von der Ordnung. Es mehr qualitativ empfinden, als das Nebeneinanderstellen.
Wenn jetzt nicht die schrecklich ungünstige Zeit wäre, so glaube ich, würde viel darin leben. Es sind jetzt die feineren Schwierigkeiten. Bevor das Kind nicht die betreffende Geste gelernt hat, kann es keinen Begriff mit der Figur verbinden. In dem Augenblicke, wenn

es die Geste gelernt hat, muß es die Geste beziehen auf die Figur. Es muß die Beziehung erkennen, und zwar so, daß es die Bewegung verstehen wird, nicht Charakter und Gefühl. Das Gefühl drückt sich im Schleier aus. „Für einen Schleier bist du noch zu klein." Was Charakter ist, kann man von dem Moment an, wo die Kinder lernen, sich innerlich hineinzuleben, auch nach und nach beibringen. Wenn die Kinder begreifen, was das Prinzip im Herstellen der Figuren ist, dann wird es günstig auf den Eurythmieunterricht zurückwirken. Im Laufe der Zeit entwickelt sich das künstlerische Gefühl. Wenn man es entwickeln kann, soll man es tun.
Wie steht es mit der 9b?

*X.:* Der T. L. ist abgemeldet.

*Dr. Steiner:* Es ist eigentlich schade.

*X.:* Die L. A. in der 4. Klasse stiehlt und lügt. Sie leidet auch an Gedächtnisschwäche.

*Dr. Steiner:* Sie lügt, weil sie es verstecken will. Es wäre gut, wenn man es dahin bringen könnte, das hilft dann immer, dem Kinde eine kleine Geschichte zu diktieren, die es sich ganz intim aneignen müßte, die es gut lernt. In dieser Geschichte müßte vorkommen, wie ein stehlendes Kind sich selber ad absurdum führt. Ich habe früher manchmal solche Dinge Eltern gegeben. Eine Geschichte aufstellen, wo das Kind durch die Entwickelung des Tatsachenganges gewissermaßen innerlich karmisch sich selbst ad absurdum führt, so daß das Kind einen Abscheu bekommt vor dem Stehlen. Diese Geschichte kann man variieren. Es kann auch bizarr oder grotesk sein. Natürlich hilft es nur dann, wenn das Kind es ganz lebendig hat, wenn es veranlaßt wird, es sich immer wieder vor die Seele zu stellen. Diese Geschichte soll das Kind sich ganz zu eigen machen. Es soll sie gut auswendig lernen, oder besser, inwendig lernen, wie das Vaterunser, so daß es ganz damit lebt und sie ihm immer wieder in die Erinnerung gebracht wird. Wenn man es dahin bringt, ist das etwas, was wirklich hilft. Hilft die erste Geschichte noch nicht, so nimmt man eine zweite. Das kann man auch in der Klasse machen, es schadet nichts, wenn die anderen dabei sind. Diesem Kinde müßte man also auferlegen, es immer zu wiederholen; die anderen können dabei sein, nur brauchen die es nicht auswendig zu lernen. Man redet nie darüber, warum man das tut, vor den Kindern redet man nicht darüber. Die Mutter soll es wissen, daß man dadurch helfen will, das Kind nicht; die Klasse erst recht nicht. Das Kind soll in ganz naiver Weise

an das Lernen der Geschichte herangeführt werden, das ist das allerbeste. – Für die Schwester kann man die Geschichte noch kleiner machen und immer wieder ihr vorerzählen. Bei der L. A. kann man es vor der Klasse machen, nur brauchen die anderen es nicht auswendig zu lernen.

Es wird gefragt wegen eines achtzehnjährigen jungen Mädchens, das taubstumm ist, ob sie die Waldorfschule besuchen könne.

*Dr. Steiner:* Dagegen ist nichts einzuwenden. Es wäre ganz gut, wenn sie ruhig an der Kunstgewerbeschule bliebe und außerdem einige Stunden hier mitmachen würde, etwa Kunstunterricht und Eurythmie. Das Kind ist vollständig taub. Es kann sich aber ebenso eine Assoziation heranbilden aus der Anschauung der Sprachorganbewegung mit der Körpergliederbewegung.

Es wird gefragt wegen der Gruppierung der Tiere, ob man das in Parallele zu den Lebensaltern bringen kann.

*Dr. Steiner:* Man muß die andere Sache vorausschicken, die Gliederung mit dem Menschen. Das andere ist sekundär. Nachdem man die große Gliederung angegeben hat, Kopftiere, rhythmische Tiere, Stoffwechseltiere, kann man es versuchen. Man wird nicht eine primäre Systematik daraus bekommen.

Es wird gefragt wegen der Th. H. in der 5. Klasse, die im Schreiben nicht mitkommt.

*Dr. Steiner:* Bei diesem Kind sind ganz offenbar gewisse astrale Partien der Augen zu stark vorgelagert. Da ist der Astralleib vergrößert. Sie hat vor den Augen astrale Knollen. Das sieht man. Das zeigt die Schrift selbst. Sie verwechselt die Buchstaben, das geht konsequent. Daher schreibt sie also zum Beispiel, sagen wir, so: „Gsier" statt „Gries". Das Gesetz muß ich noch konstatieren. Sie schreibt einen Buchstaben für einen anderen, wenn sie abschreibt. Das machen sie sonst nicht in dem Alter. Sie macht es mit Konsequenz. Sie sieht falsch.
Ich muß mir überlegen, was man mit diesem Kinde machen muß. Man muß bei dem Kinde etwas machen. Es sieht andere Dinge auch nicht richtig. Sie sieht auch anderes falsch. Es ist ein singulärer Fall. Es könnte sein – wir wollen nicht ein dahingehendes Experiment schon machen –, es könnte auch sein, daß das Kind Mann und Frau ständig verwechselt, oder ein kleiner Knabe wird als alte Frau angesehen. Wenn es die Trübung durch Entartung des

Astralplans hat, verwechselt es nur sinnvoll, nicht sinnlos. Wenn es bleibt, wenn nicht geholfen wird, so kann es zu grotesken Wahnsinnsformen führen. Es ist das nur möglich durch ein besonders starkes Entwickeltsein des Astralkörpers. Es kommen dadurch vorübergehend tierische Formen heraus, die wieder verschwinden. Es ist ein Kind, das nicht ein wachender Typus ist, und Sie werden bemerken, wenn Sie das Kind fragen, so macht sie dieselbe Gebärde, wie wenn man sonst jemanden vom Schlafe aufweckt. Es ist ein ganz kleines Zusammenrücken, wie wenn jemand geweckt wird. Das Kind wäre nie in einer Klasse, nur bei uns. Es würde sonst nie über die 1. Klasse hinausgekommen sein. Ein sehr interessantes Kind.

*X.:* Jemand will eine Propagandaschrift mit Bildern über die Waldorfschule herausgeben.

*Dr. Steiner:* Da haben wir nicht das geringste Interesse, so etwas herauszugeben. In dem Augenblick, wenn wir das haben, würden wir das durch den Kommenden-Tag-Verlag herausbringen. In dem Augenblick, wenn wir es herausbringen könnten, würden wir es herausbringen. Außerdem, wir dürfen nicht so weit gehen, den eigenen Unternehmungen Konkurrenz zu machen. Wir können doch unmöglich den eigenen Verlag untergraben, daß wir eine Publikation, die unter Umständen Aufsehen machen soll, in einem anderen Verlag erscheinen lassen. Es ist nicht einmal anständig bei den Beziehungen zwischen Waldorfschule und Kommendem Tag. Sobald solch ein Werk zustande kommt, sehe ich nicht ein, warum wir es nicht im Kommenden Tag erscheinen lassen. Wir verdienen doch mehr. Zunächst ist es auch nicht anständig.
War eine Waldorfschulklasse in einem Badeort? Ich frage es aus dem Grunde, weil dieser schreckliche M. K., der über alles schimpft, auch mir einen Schimpfbrief geschrieben hat, ein Kapitel geschrieben hat, in dem er über die Waldorfschule schimpft. Ich habe nicht alles gelesen. Er gehört zu den schleichenden Gegnern, die wir nicht ausschließen können, die immer noch die Mitteilungen bekommen. Er ist derjenige, von dem ich gesagt habe, es ist nicht möglich, daß innerhalb unserer Kreise bürokratisch vorgegangen wird wie sonst, daß man die Listen nimmt und danach die Dinge verschickt. Die Anthroposophische Gesellschaft muß individualisieren. So einem M. K. braucht man doch nicht alles zuzuschicken. Es muß schon in der Anthroposophischen Gesellschaft menschlich vorgegangen werden. Das muß sich auch darauf bezie-

hen, daß wir nicht bürokratisch vorgehen, ob wir einem die Mitteilungen zuschicken oder nicht. Er benutzt die Mitteilungen, um mordsmäßig zu schimpfen. Bösartig schimpft er, auch wenn er Mitglied ist.

## *Konferenz vom Dienstag 16. Oktober 1923, 16.30 Uhr*

Nach dem letzten der drei Vorträge „Anregungen zu einer innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes".

*Dr. Steiner:* Wir haben heute morgen die dritte 5. Parallelklasse eingerichtet, die Klasse 5c. Sie kennen ja alle schon Fräulein Dr. Häbler, die sie führen wird.

Was mir nun besonders am Herzen liegt und was ich bitte, zuerst zu besprechen, das ist die Summe der Tatsachen, die sich anschließt an einen erschütternden Brief, den mir Herr X. geschrieben hat, daß er aus dem Verwaltungsrat ausscheiden will. Das Vertrauen, das er voraussetzt zwischen dem Kollegium und ihm, scheint ihm nicht genügend vorhanden zu sein. Ich weiß, daß das Kollegium gebeten hat, den Schritt zurückzunehmen, aber ich sagte ihm schon, daß es ja wirklich wichtig ist, daß in unserem Kollegium nicht nur die äußeren Verkehrsformen gesund sind, sondern auch die Untergründe des Zusammenwirkens. Wir können unmöglich wirken in einem solchen Sinn, wie ich eben im Vortrag auseinandersetzte, wenn nicht alle Untergründe im Kollegium gesund sind, wenn nicht jeder mit dem anderen, und in und aus dem anderen wirkt. Das muß auch in unserer Schule immer mehr gepflegt werden. Man muß, wenn man zu einem Lehrer in die Stunde kommt, immer auch wissen und fühlen, was die anderen tun. Ich komme manchmal in diesen oder jenen Unterricht, und muß sagen, dieses und jenes könnte so nicht sein, wenn in anderen Stunden das Entsprechende geschehen würde, was in diesen Stunden wirken muß. Dies Zusammenwirken ist so wichtig, und das muß seinen Impuls bekommen in den Konferenzen. Wenn bei uns jeder seinen Weg ginge und für sich wirkte, würden wir die Aufgabe nicht erfüllen können. Daher ist es für mich keine Lösung, sondern ich möchte Sie doch bitten, daß jeder, der etwas damit zu tun hat,

seine unverhohlene Meinung sagt darüber, was sich, mehr innerlich als äußerlich, abgespielt hat.

*X.:* Ich meine, daß nicht so sehr meine Person die Schuld trägt als das Amt, das das Vertrauen untergrub. Wünschenswert ist, daß etwas zustande kommt, was eine Garantie bietet, daß wir wirklich weiterkommen. Das wäre wichtiger, als was sich auf mich selbst bezieht.

*Y.:* Herr X. hat uns gesagt, die Konferenzen seien nicht so gewesen, wie er es sich wünsche. Er glaubt, es sei ihm nicht gelungen, die Konferenzen lebendig zu gestalten. Es würde aber keinem von uns gelingen. Die Lehrerschaft ist durch ihre Größe etwas schwer geworden.

*Dr. Steiner:* Das kann ich nicht ganz sehen, daß die Begeisterung mit der Ausdehnung des Lehrkörpers leiden soll. Das wäre traurig. Neue Kräfte sollen neue Quellen der Begeisterung sein. Auch im Zimmer muß man, wenn es heller werden soll, nicht Lampen auslöschen, sondern anzünden. Es sind doch gewichtige Dinge vorgefallen.

Vielfacher Zuruf: Nein!

*Dr. Steiner:* Aber liebe Freunde, daß ein solcher Rücktritt nicht gewichtige Gründe haben sollte, das würde ich nicht verstehen. Es kann also nicht richtig sein, wenn Sie sagen, es sei nichts Wichtiges geschehen. Wir müssen eben die Dinge wichtig nehmen.

*X.:* Ich habe eben das Vertrauen verloren in den Willen der Kollegen, in der Konferenz zusammenzuarbeiten. Diese sind so verlaufen, daß ich jemand, der wegblieb mit der Begründung, es komme doch nichts dabei heraus, recht geben mußte.

*Y.:* Herr X. müßte doch auch sagen, warum ihn die Konferenzen nicht befriedigten.

*Dr. Steiner:* Das wollte ich auch fragen, inwiefern die Konferenzen nicht fruchtbar waren.

*X.* und mehrere andere Lehrer sprechen über Ereignisse, die vorgefallen sind.

*Dr. Steiner:* Solche Dinge, wie bisher vorgebracht werden, erörtert man oder man erörtert sie nicht. Über die Erörterung kann ja auch, wie es in der Gegend bei Fräulein A. geschieht, Schütteln des Kopfes vorkommen. Aber wenn man sie erörtert, dann zeigt das, daß offenbar doch die zusammenstimmenden Gefühle zu den Erörterungen führen. Es wäre doch gut, wenn die Gründe, warum man überhaupt solche Sachen erörtert, besprochen würden. Ich glaube schon, daß das äußerliche Verlaufen Mißverständnisse sind. Aber die entstehen eben aus dem Für- und Gegeneinander.

*Y.:* Ich habe versucht, mir ein Bild zu machen. Herr X. will aus seiner Verantwortung heraus das Kollegium zu einer bestimmten Disziplin erziehen. Das hat aus dem Temperament heraus zu Mißverständnissen geführt.

*Dr. Steiner:* Da ist etwas angeschlagen, was ich gerne unter Ihnen besprochen hätte. In meinem Vortrag heute kam ja schon zum Ausdruck, daß man über die Temperamente hinweg den Weg finden muß. In meinem Vortrag war das Bestreben, über die Temperamente hinweg zu innerem Verständnis zu kommen. Ich möchte hören, wie dieses Mißverständnis unter den Temperamenten heraufgekommen ist. Bringe ich Ihre Worte, Herr Y., zu einer Formel, so meinen Sie: Herr X. wollte eine 13. Klasse im Lehrerkollegium einrichten. Die wollte sich das nicht gefallen lassen und lehnte sich auf gegen die pädagogische Methode dieser Erziehung.

*Y.* berichtet über Vorgänge, die zugrunde liegen.

*Dr. Steiner:* Da ich diese Dinge nur ansehen kann wie das Hereinfallen eines Funkens in das Pulverfaß, so wollte ich mehr über die Untergründe als über die Vorgänge hören.

Es wird berichtet.

*Dr. Steiner:* Es ist die Frage nur vertagt, nicht gelöst. Herr X. trat am Ende seiner Amtszeit zurück. In den nächsten vier Monaten sollen die beiden anderen amtieren. Soll man in der jetzigen schweren Zeit mit einem solchen Pfahl im Fleisch leben? Denn das ist eine solche Vertagung. In dieser schweren Zeit, wo wir nicht wissen, ob man in der nächsten Zeit die Beziehung zwischen Dornach und Stuttgart rege gestalten kann, wäre aber eine wirkliche Lösung erfordert. Es wäre nicht gut, wenn in dieser schweren Zeit ein Provisorium besteht.

Es wird berichtet über die letzte Konferenz.

*Dr. Steiner:* Es ist ja infolge dieser letzten Konferenz zu einem Schritt gekommen, der sonst nicht gebräuchlich ist. Sonst würde das dazu geführt haben, daß Herr X. die letzten vierzehn Tage auch noch das Amt geführt hätte, und dann darüber nachgedacht hätte, ob er es das nächste Mal noch führen will.

*X.* spricht über die veränderte Situation und über die Möglichkeit, das Amt weiterzuführen. Er will es davon abhängig machen, wie diese vierzehn Tage verlaufen.

*Dr. Steiner:* Meiner Meinung nach spielt die Sache hinein, die mit einer gewissen Zustimmung aufgenommen ist, die Sache mit der 13. Klasse.

*Y.:* Man ist entschlossen, trotz der 13. Klasse Vertrauen zu Herrn X. zu haben.

Es sprechen noch mehrere Lehrer.

*Dr. Steiner:* Nachdem ich länger die Diskussion angehört habe, komme ich doch darauf zurück, es sind Untergründe da. Ich verstehe weder den objektiven Ausgangspunkt noch verstehe ich, wie es zur Demission führen kann. Es kann sich also nur um persönliche Dinge handeln, die hier nicht herausgebracht werden können, während wir doch auf sachlichem Boden bleiben sollten.

Herr X. wird gebeten, das Amt weiterzuführen, und nimmt an.

*X.:* Welche Stunden soll man wegen der Abituriumsvorbereitungen von jetzt ab in der 12. Klasse weglassen?

*Dr. Steiner:* Mit schwerem Herzen Technologie und Handwerk weglassen, ebenso Turnen und Gesang. Eurythmie läßt sich nicht weglassen. Freihandzeichnen bleibt. Religion auf eine Stunde einschränken, aber nicht auf den Nachmittag legen. Die 12. Klasse nimmt nur an einer der mit der 11. Klasse gemeinsamen Religionsstunden teil.

## *Konferenz vom Dienstag 18. Dezember 1923, 21 Uhr*

*Dr. Steiner:* Wir wollen reden über alles das, was Sie zu sagen haben in der langen Zeit.

Es wird gesprochen über eine Zuschrift an das Ministerium wegen der Abiturienten.

*Dr. Steiner:* Warum war das notwendig hinzuzusetzen, daß es im Wesen des Epochenunterrichts liegt, daß noch Gegenstände durchgenommen werden? Bei den großen offiziellen Sachen ist es das Gescheiteste, die Leute nicht zu verärgern durch Dinge, die sie doch nicht hören mögen.
Was würde in der Literatur noch durchzunehmen sein?
Man müßte ökonomisch vorgehen. Unter den Dingen, die Sie durchnehmen wollen, sind Dinge, die man schon durchnehmen sollte. Aber zum Examen braucht man nicht Goethe als Naturforscher. Zum Examen ist es nicht notwendig. Briefe über ästhetische Erziehung werden sie nicht gefragt. Lyrik wird besonders Schmerzen machen, denn das ist nicht so leicht. Von Hauptmann ist „Hannele" besser als „Die Weber". Von Goethe als Naturforscher haben die keine Ahnung. Bei solchen Prüfungen ist es eine mißliche Sache, daß man sich genötigt sieht, solch ein Programm auszustellen. Wenn jemand das Doktorat machen wollte, würde man auch nicht mehr verlangen. Wenn diese Dinge schulmäßig durchgemacht werden sollen, ist es in zwei Jahren nicht zu machen. Denken Sie hier, da ist „Faust" 1. Teil.
Ich möchte überhaupt wissen, wie kann man das alles in der Schule durchnehmen. Meinen Sie, daß man Themen für Deutsch-Arbeiten daraus geben wird? Die Dinge, die beim schriftlichen Examen vorkommen, die muß man bezwingen.
Wenn man oft hinkommt aufs Ministerium, werden die denken, man hat ein schlechtes Gewissen und ist der Meinung, daß es nicht mit rechten Dingen zugeht. Man sollte sich jetzt nicht um die Sache besonders kümmern, sondern nur, wenn die Behörde schreibt und man antworten muß. Man wird sehen, wie die Dinge werden. Abmelden kann man zu jeder Zeit.
In der allerletzten Zeit, da würde es notwendig sein, daß man sich darauf verlegt, daß die Schüler genötigt sind, viel aus sich selbst heraus zu formulieren und zu beantworten. Daß sie selbst viel tätiger sind. Und auch nicht so leicht, wenn ein Schüler nicht irgend etwas

gleich weiß, nicht so leicht ihm nachhelfen. Er braucht diesen Willen, diese Sachen aus sich herauszuholen. Dies ist wesentlich besser geworden, als es früher war, da die Schüler nichts zu tun hatten, als zuzuhören. Ich muß alle Klassen wieder durchgehen. Bei der nächsten Gelegenheit muß es sein.

Es wird ein Brief vorgelegt, in dem die Waldorfschule eingeladen wird, Schülerarbeiten in Berlin auszustellen.

*Dr. Steiner:* Es wäre gut, wenn man den Mann zu einer näheren Äußerung zwänge. Man müßte ihn veranlassen zu sagen, was er damit will. Ausstellung der Schülerarbeiten hat nur einen Zweck bei solchen Gelegenheiten, wo Kurse veranstaltet werden, wo der ganze Rahmen, der ganze Inhalt und Aufbau der Waldorfschule entwickelt wird. Aber die Arbeiten allein ausstellen? Dann werden die Leute, die das anschauen sollen, nicht wissen, was man will von ihnen, solange sie die Bestrebungen der Waldorfschule nicht genau kennen. Es ist so, wie wenn man von einem illustrierten Kindermärchenbuch sagt, wir wollen bloß die Bilder vorlegen. Man wird nichts davon verstehen. Die Herren müssen sich äußern, ob sie geneigt sind, die Waldorfschule zu vertreten.

Es wird über den C. H. in der 11. Klasse gesprochen.

*Dr. Steiner:* Das Verhältnis zur Klasse müßte sich aus seinem Charakter ergeben. Man müßte ihn malen lassen das, was auf dem Gegenstand darauf ist, nicht die Gegenstände selber; wie das Licht auf dem Gegenstand wirkt, die beleuchtete Seite, die Schattenseite. Nicht den Tisch, aber das Licht auf dem Tisch, den Schatten auf dem Tisch. Ihm fehlt der Anschauungssinn in der Malerei. Er ist ausgesprochen defekt. Es ist gut, ihn an der defekten Stelle anzupacken. Lassen Sie ihn versuchen, ein menschliches Gesicht zu machen; er soll aber keine Nase zeichnen, nur die Licht- und Schattenflecke darauf. Man muß versuchen, mit ihm über die Dinge zu reden. Er ist psychopathisch. Er müßte angehalten werden zum plastischen Vorstellen. Er wird in der Arithmetik besser sein als in der Geometrie. Er muß angehalten werden, auch Geometrisches zu durchschauen, nicht gedächtnismäßig zu betreiben.

Es wird gesprochen über Cliquenbildung in der 11. Klasse.

*Dr. Steiner:* Geben Sie das Aufsatzthema: „Sonderling und geselliger Mensch“, wo sie genötigt sind, das richtig durchzudenken.

Es wird gefragt wegen des englischen Unterrichts in der 11. Klasse. Es ist „Warren Hastings" von Macaulay gelesen worden.

*Dr. Steiner:* Man könnte auch englische Lyrik mit ihnen lesen, zum Beispiel die Seeschule. Daneben kann man dann charakteristische Prosa, zum Beispiel Kapitel aus Emerson, etwa die über Shakespeare und Goethe, lesen lassen und dabei versuchen, auf den sprunghaften Stil seiner Gedanken aufmerksam zu machen, auf Aphoristisches und Nichtaphoristisches hinzuweisen, das Halbaphoristische und doch Zusammenhängende dieses Stiles zu charakterisieren. Woher kommt das? Dies müßte man besprechen und dabei etwas Psychologie treiben. Emersons Art zu schreiben bestand darin, daß er eine ganze Bibliothek genommen und die Bücher um sich ausgebreitet hat. Er ging davor umher, ging spazieren im Zimmer, las da und dort einen Satz, schrieb einen Satz nieder, dann einen ganz anderen, selbständigen, und ging dann wieder umher. Er ließ sich anregen von der Bibliothek. Daran wird man die Sprünge bemerken. Nietzsche hat über seine Emerson-Lektüre geschrieben, über „On nature" von Emerson. Nietzsche hat das in seinem Handexemplar so gemacht, daß er gewisse Dinge eingerahmt hat. Dann hat er das numeriert. – Also Lyrik und Emerson.

*X.:* Was soll man als Lektüre nehmen im Französischen in der 10. Klasse? Kann man Poincaré lesen? Es wollen viele Schüler abgehen.

*Dr. Steiner:* Es bleibt doch eine gefährliche, merkwürdige Sache. Im Prinzip kann man schon so etwas machen, aber mit Poincaré nicht, weil soviel Verlogenheit darin ist.
Dagegen für die, welche austreten, ob es nicht etwas sein müßte, das scheinbar von der Lebenspraxis abweicht, und doch wieder hinführt. Das wäre „Vril" von Bulwer. Das kann in der 10. Klasse gelesen werden.
Es gibt eine Sammlung von französischen Essays bei Hachette, und darin sind Aufsätze vom anderen Poincaré, dem Mathematiker. Darin ist im zweiten Teil auch einer über technisches Denken. Das wäre etwas, was man gut brauchen kann.
Im Englischen kommt für die 12. Klasse etwa von Mackenzie „Humanism" in Betracht.
Wir können nicht mitgehen mit der Abschaffung des Französischen in den öffentlichen Schulen.

Eine Eurythmielehrerin fragt wegen der Schwierigkeiten in einer der oberen Klassen. Einige Schüler möchten eine andere Lehrerin haben.

*Dr. Steiner:* Man muß das mit Humor behandeln. Scheinbar darauf eingehen und dann ad absurdum führen. Es sind immer Schüler da, die möchten die Lehrer tauschen. Man muß auf seinem Standpunkt fest beharren und es mit Humor nehmen. Einmal könnte man sagen: Was habt ihr gegen mich? Ich bin doch eine ganz nette Dame. Es ist kein Grund, daß ihr mich haßt. – Da können Sie manchmal in ein paar Minuten viel mildern.

Es wird gefragt wegen P. Z. im Turnunterricht.

*Dr. Steiner:* Er bringt die Hauptkörperrichtung nicht in die Lage der Schwerkraft. Man versuche, ihn Hängeübungen machen zu lassen, wobei er im Reck angehängt ist. Das ist wörtlich gemeint. Durch solch eine Übung wird befreiend auf den Astralleib gewirkt. Sie bekommen solche, die schauen so aus, als ob der Astralleib zu groß wäre, wie ein schlotternder Kittel um das Ich herum. Durch diese Übungen wird der Astralleib strammer mit dem Ich verbunden. Das fühlen die als eine Wohltat, wenn sie die Füße vom Boden entfernen; etwa auf eine Leiter klettern und ruhig oben sitzen bleiben. Bei solchen Kindern werden Sie auch meist bemerken, daß sie durch dieses Hängen des astralischen Leibes etwas haben wie eine schmierige, fettige Haut. In irgendeiner Weise wird es schon so sein. Auch verfallene, runzelige Haut könnte es sein.
Es wäre möglich, eine Stunde so zu gestalten im Turnen, daß man die Kinder so gruppiert, daß sie das machen, wozu ihr Temperament sie treibt.

Es wird gefragt nach den dramatischen Kinderaufführungen bei Miss MacMillan.

*Dr. Steiner:* Sie haben dort viele Dinge im Gebrauch, die gar nicht angemessen sind dem Lebensalter. Das Dramatisieren ist unmöglich vor dem zehnten Jahr mit den Kindern zu machen. Nachher ist es ganz gut. Nicht die Methode, sondern die Kraft und Impulsivität von Miss MacMillan, die ist das, was wirkt. Die Methode hat sehr viel von dem, was die Engländer haben; sie machen alles zu früh. Das wird hervorgerufen durch die eigentümliche Beziehung, die der Engländer hat zu dem Sich-Darleben als Mensch. Er will als Mensch gelten. Das wird durch solche Dinge großgezogen. Solche Menschen bekommen eine starke Ausbildung des astralischen Leibes, der das Ich auf ein gewisses Niveau hinunterbringt, das in der übrigen europäischen Welt nicht vorhanden ist. Der Engländer sieht geistig so aus wie ein Mensch, der immer ausgeschnitten geht, der nie Hemdkragen trägt. Das Ich steckt so darinnen. So sind sie in ihrem Habitus. Dadurch

bekommen sie den Charakter einer gewissen sozialmenschlichen Wohlhabenheit, der ihr Nationalcharakter ist. Dramatische Selbstdarstellung des Menschen, auch Bernhard Shaw. Sie machen etwas aus sich, was gelten will, und was die anderen erkennen.

*X.:* Der S. T. in der 9. Klasse ist so unbeholfen im schriftlichen Ausdruck. Soll man das Aufsatzschreiben besonders mit ihm üben?

*Dr. Steiner:* Man müßte seine Schrift kultivieren, ganz elementar, übungsmäßig. Wenn man anfangen würde, ihn als Nebenaufgabe täglich nur eine Viertelseite so schreiben zu lassen, daß er beim Schreiben auf jeden einzelnen Buchstaben formend achtgibt, wenn er also dies machen würde, jeden einzelnen Buchstaben geformt schreiben, dann würde das zurückwirken auf seinen ganzen Charakter.
Außerdem ist seine Augenachsenkreuzung falsch. Die Augenachsen fixieren den Gegenstand nicht richtig. Das muß man richtigstellen. Man sollte ihn öfter darauf aufmerksam machen, daß seine Augen parallel schauen, und sollte ihn nahe lesen lassen wie einen Kurzsichtigen, ohne daß er es ist. Seine Augenachsen schlendern, und ebenso schlendert er auch im Gang. Er tritt nicht ordentlich auf, er schleift beim Gehen. Haben Sie beobachtet, wenn er zum Beispiel auf dem Schulhof von einer Stelle zu einer anderen laufen will, daß er dies niemals in einer geraden Linie tut, sondern stets in einer Art Zickzack? Beachten Sie, wie ihm das Haar immer in die Stirne fällt. Er hat auch keinen Sinn für Rhythmus. Wenn er in der Stunde etwas Rhythmisches vorlesen soll, verhaspelt er sich im Atem. Man könnte ihn im Turnen veranlassen, möglichst fest aufzutreten, starke Stampfschritte zu machen.
Karmisch ist es bei ihm so, als hätte er Stücke aus zwei Inkarnationen zusammengesetzt. In der vorigen Inkarnation ist ihm sein Leben gewaltsam abgeschnitten worden. Jetzt lebt er den zweiten Teil jener Inkarnation nach und hat von der jetzigen Inkarnation gleich den ersten Teil dazugesetzt. Es paßt nichts zusammen. Er hat schon Kant gelesen. Er kann Dinge nicht, die ein anderes Kind kann, aber er stellt Fragen, die höchst merkwürdig sind, die zeigen, daß er ein höchst entwickeltes Seelenleben hat. So hat er mich gefragt, ob es stimmt, daß die Entfernung der Sonne von der Erde ständig abnimmt. Er fragte: Kommt nicht die Sonne auch auf uns zu? Solche Fragen stellt er aus wenig Untergründen heraus.
Man müßte ihm weite Gesichtspunkte zeigen, müßte ihn absonderliche Dinge diszipliniert machen lassen, ihn etwa mathematische

Dinge arbeiten lassen, die stark seine Neugier erregen, ohne daß sie ihm gleich durchsichtig werden. Zum Beispiel, Knoten zu machen in ein geschlossenes Band. Oskar Simony behandelte das in seiner Abhandlung „In ein ringförmig geschlossenes Band einen Knoten zu schlingen".

Weil es den meisten der Lehrer unbekannt war, machte Dr. Steiner vor, wie man ringförmig zusammengeklebte Papierstreifen, die ein-, zwei- oder dreimal in sich verwunden sind, der Länge nach in der Mitte durchschneidet. Bei einmal verwundenen Streifen ergibt das einen großen Ring; bei zweimaliger Verwindung zwei ineinanderhängende Ringe; bei dreimaliger wieder nur einen Ring, der aber in sich verknotet ist. Dabei erzählte Dr. Steiner ausführlich von Oskar Simony. Von dem, was er dabei sagte, ist fast nichts aufgezeichnet worden.

*Dr. Steiner:* Simony hat die Primzahlen gezählt. Er sagte, um okkulte Erscheinungen zu ertragen, brauche man viel Humor. – Das ist tief wahr!
Simony war wie S. T. Der schlenkert, hat wenig Sinn für Rhythmus und muß lernen, das, was er tut, zu beobachten. Für ihn sind alle Dinge gut, die ihn dazu führen, über sie nachzudenken.
St. B. sollte Eurythmieübungen machen, bei denen er sehr aufpassen muß: Die Buchstaben mit den Armen verschränkt nach rückwärts, wobei er sehr achtgeben muß auf das Entstehen der Übungen, die sich lange erhalten, ohne in die Gewohnheit überzugehen. Er kann in seiner Körperperipherie den Astralleib nicht in den Ätherleib hineinbekommen.
Der K. F. kann nicht als Lateinschüler gelten. Vielleicht ist es ganz gut für ihn, wenn er sitzt wie eine verlassene Insel. Dieses Isoliertsitzen wird gar nicht schlecht sein. Mir ist unmittelbar klar geworden, daß es gut tut, wenn er isoliert sitzt.

Es wird berichtet über die L. K. in der 1. Klasse. Märchenerzählen kann sie nicht leiden und auch nicht Gedichte.

*Dr. Steiner:* Die sollte mit dem ganzen Körper I machen, mit Ohren und Zeigefinger U, mit den Haaren E, so daß sie alle drei Übungen so hat, daß darin etwas von Sensibilität ist. Sensibilität des Körpers erwecken. Das müßte längere Zeit gemacht werden.

*X.:* Die S. J. in der 7. Klasse kommt mit der linken Hand beim Schreiben fast schneller vorwärts als mit der rechten.

*Dr. Steiner:* Man sollte sie aufmerksam machen, daß sie nur mit der rechten Hand schreiben darf. Sie könnten versuchen, sie das rechte,

nein das linke Bein in Hockstellung versetzen zu lassen, so daß sie mit dem rechten Bein springt. Also auf dem rechten Bein springen mit hochgezogenem linken Bein. Sie ist ein Doppelhänder.
Wenn ausgesprochene Linkshänder da sind, dann müßte man sich entscheiden. Das kann man beobachten. Man muß die linke Hand beobachten. Bei wirklichen Linkshändern erscheinen die Hände wie vertauscht; die linke Hand schaut wie eine rechte aus. Die linke Hand hat dann mehr Linien als die rechte.
Das könnte man vom Auge aus bekämpfen. Kinder, die richtige Linkshänder sind, läßt man ihren rechten Arm oben mit beiden Augen anschauen und läßt die Augenachsenkreuzung dann den Arm ganz hinunterwandern, daß sie bis zur rechten Hand langt, und dann wieder herauf. Dann läßt man den Arm ausstrecken. Dies dreimal wiederholen.

## *Konferenz vom Dienstag 5. Februar 1924, 20 Uhr*

*Dr. Steiner:* Ich bedaure, durchaus nicht früher haben kommen zu können, aber es ist nicht gegangen. Wir werden manches jetzt nachzuholen haben, und ich bin um so mehr erfreut, heute da sein zu können.

Ein Mitglied des Verwaltungsrates begrüßt Herrn Dr. Steiner und sagt dann etwa folgendes: Als wir nach der Dornacher Weihnachtstagung wieder da waren, fühlten wir die Verpflichtung, alles zu tun, um die Waldorfschule zu einem geeigneten Instrument zu machen, so daß sie in ihre neue Aufgabe richtig hineingestellt sein kann. Ich habe den Auftrag, Ihnen zu sagen, daß der Verwaltungsrat seine Ämter in Ihre Hand zurückgibt. Sie, Herr Doktor, möchten neu bestimmen, wie die Schule geleitet werden soll, denn es scheint uns die Möglichkeit zu bestehen, daß eine Änderung in der Stellung der Schule zu der Anthroposophischen Gesellschaft eintreten könnte.

*Dr. Steiner:* Meine lieben Freunde! Es ist durchaus begreiflich, daß in Ihrer Mitte diese Anschauungen aufgetaucht sind, da ja für die anthroposophische Sache mit der Weihnachtstagung etwas getan sein sollte, das ja auf der einen Seite – man darf sagen, wenigstens ist es so beabsichtigt – eine völlige Neugestaltung, eine völlige Neubegründung der Anthroposophischen Gesellschaft bedeuten soll. Auf der anderen Seite hat ja die Anthroposophische Gesellschaft

durch die Weihnachtstagung einen ausgesprochen esoterischen Charakter bekommen. Das scheint zwar in Widerspruch zu stehen mit der Öffentlichkeitserklärung, aber durch die verschiedenen Absichten, die bestehen und die nur nach und nach, im Laufe der Zeit realisiert werden können, wird man schon sehen, daß die eigentliche Führung der Anthroposophischen Gesellschaft durch den jetzigen Vorstand von Dornach aus durchaus in einem esoterischen Sinne erfolgen wird. Auch das bedeutet etwas, was eine vollständige Erneuerung der Anthroposophischen Gesellschaft ist.

Nun ist es sehr begreiflich, daß die verschiedenen Institutionen, die mit der anthroposophischen Sache zusammenhängen, sich die Frage vorgelegt haben, wie sie sich zu dem, was in Dornach geschehen ist, verhalten werden. Ich habe es ja in meinem Rundbrief an die Mitglieder in unserem Mitteilungsblatt ausgesprochen, daß die ganze Dornacher Tagung nur dann einen wirklichen Sinn hat, wenn sozusagen dieser Sinn in allen kommenden Zeiten nicht vergessen wird. Denn in demselben Maße, in dem die einzelnen anthroposophischen Institutionen nach und nach die Absichten von Dornach zu den ihren machen werden, in demselben Maße wird die Tagung von Dornach eigentlich erst ihren vollständigen Inhalt bekommen.

Die Dornacher Tagung war das zweite Glied eines hypothetischen Urteils. Das erste Glied heißt: Wenn die Anthroposophen es wollen, so wird man von Dornach aus dies oder jenes tun, was ja allerdings in sich schließt, daß, weil dieser Vorstand nichts anderes tun will, daß dies eine fortdauernde Lebensfrage der Anthroposophischen Gesellschaft überhaupt sein wird. Insofern liegt auch da ein hypothetisches Urteil vor, daß nämlich nur insofern diese Absichten realisiert, verwirklicht werden können, der Dornacher Vorstand die Verantwortung für die anthroposophische Sache, nicht nur für die Gesellschaft, sich für berechtigt hält zu übernehmen. Das macht seinen esoterischen Sinn aus. Dazu muß kommen, daß die esoterischen Impulse aus einzelnen Ecken kommen werden. Ich möchte schon die einzelnen Institutionen bitten, das durchaus immer so anzusehen, daß das, was von Dornach ausgeht, immer einen esoterischen Hintergrund hat. Auf der anderen Seite ist ebenso begreiflich, daß gerade die Waldorfschule in ihren Vertretern die Frage aufgeworfen hat, welche Stellung sie nun zu Dornach beziehungsweise zur Freien Dornacher Hochschule nehmen will.

Nun treten da sogleich, wie Sie vielleicht, wenn Sie sich die Frage genauer überlegt haben, schon gefühlt haben werden, es treten sogleich bedeutsame Schwierigkeiten auf. Insbesondere durch den

letzten Entschluß in bezug auf den Verwaltungsrat, den Sie im Auftrage des Verwaltungsrates ausgerichtet haben. Die Sache ist nämlich diese: Es ist nötig, erst die Form zu suchen, in der die Waldorfschule diesen Anschluß an die Hochschule vollziehen kann. Unmittelbar formell ist ja die Waldorfschule keine anthroposophische Institution, sondern eine freie Schöpfung, die ja allerdings auf der Grundlage der anthroposophischen Pädagogik aufgebaut ist, aber die sowohl durch die Art, wie sie dem Publikum, wie auch durch die Art, wie sie den gesetzlichen Institutionen gegenübersteht, eben keine anthroposophische Institution ist, sondern eine Schule für sich, die die anthroposophische Pädagogik aufgenommen hat. Nehmen Sie nun an, die Freie Waldorfschule als solche würde nunmehr in eine Art von offizieller Beziehung als solcher zur Freien Hochschule in Dornach treten, dann würde sofort die Waldorfschule eine anthroposophische Schule werden, auch äußerlich formal eine anthroposophische Schule werden. Selbstverständlich kann es Gesichtspunkte geben, die dazu führen könnten, solch einen Entschluß zu fassen. Aber auf der anderen Seite ist es doch notwendig, wiederum zu bedenken, ob nicht die Waldorfschule ihre Kulturaufgabe auch weiter als freie Schule in einer ungehinderteren Form realisieren kann, als wenn sie direkt ein Glied alles desjenigen ist, was von Dornach ausgeht. Denn dasjenige, was von Dornach ausgeht, wird auch in Dornach zusammengefaßt werden. Würde die Freie Waldorfschule unmittelbar in Beziehung zu Dornach treten, so würde dies bedeuten, daß für alle Angelegenheiten der Schule, die dann innerhalb der pädagogischen Sektion der Anthroposophischen Gesellschaft fallen, zu gleicher Zeit die Leitung der Freien Hochschule in Dornach verantwortlich und auch kompetent sein würde. Denn Dornach wird in Zukunft keine Dekoration sein, wie es die anthroposophischen Institutionen oft bisher waren, Dornach wird eine Realität sein. Es würde in der Tat jede Institution, die zu Dornach gehört, auch die Kompetenz der Dornacher Leitung anerkennen müssen. Das würde eine notwendige Folge davon sein. Und zu gleicher Zeit würde dadurch der ganzen Führung der Waldorfschule der Charakter des Esoterischen aufgedrückt werden.

Nun gewiß, dem steht gegenüber, daß nach den Faktoren, die heute in der Welt wirksam sind, man schon die Frage erwägen könnte, ob nicht die Kulturaufgabe der Waldorfschule am intensivsten auf diese Art erreicht werden kann. Abzuweisen ist die Frage von vornherein durchaus nicht, aber sie ist eine außerordentlich schwierige, eine solche, die nur mit allerschwerstem Verantwortlichkeitsgefühl über-

haupt in Erwägung gezogen werden kann. Denn eine radikale Änderung des ganzen Wesens der Freien Waldorfschule bedeutet das schon.

Nicht wahr, das pädagogische Leben der Welt ist heute vielleicht noch dem Irrtum, oder besser, der Illusion unterworfen, die sich ausdrückt in den verschiedensten Bestrebungen von allerlei pädagogischen Vereinigungen, pädagogischen Gesellschaften. Aber alles, was in diesen pädagogischen Gesellschaften, in diesen pädagogischen Vereinigungen lebt, ist ja nichts weiter als Rederei. In Wirklichkeit wird die Pädagogik immer mehr und mehr an die drei Faktoren der Weiterentwickelung der Welt fallen, von denen zwei heute schon mit Riesenschritten auftreten; die Anthroposophie, die dritte Seite, natürlich ganz schwach, schattenhaft, überhaupt nicht angesehen als etwas, was Bedeutung hat, außer von den Gegnern. Aber die Pädagogik wird allmählich eingefangen werden von den beiden Hauptströmungen der Welt, der katholischen und der bolschewistischen oder sozialistischen. Wer heute sehen will, kann das schon sehen, daß alle anderen Bestrebungen heute auf abschüssigen Wegen sind in bezug auf den Erfolg. Damit ist nicht etwas im geringsten über den Wert des Katholizismus und des Bolschewismus gesagt, sondern nur über ihre Stoßkraft. Die Stoßkraft von beiden ist aber eine ungeheure, wird mit jeder Woche größer. Und alle anderen Kulturbestrebungen sucht man in diese beiden Bestrebungen hereinzubringen. Daher wird es nur sinnvoll sein mit einer dritten Kulturströmung, eben der anthroposophischen, auch das Pädagogische in einer gewissen Weise zu orientieren. Das ist die Weltsituation.

Es ist ja wunderbar, wie wenig gedankenvoll die Menschheit heute ist, so daß sie die wichtigsten Symptome gedankenlos vorbeigehen läßt. Daß mit einer jahrhundertealten Tradition jetzt in England gebrochen worden ist durch das System Macdonald, das ist etwas so Einschneidendes, das ist wirklich etwas so Bedeutungsvolles, daß es ganz wunderbar ist, daß die Welt so etwas nicht bemerkt. Auf der anderen Seite sollte wiederum auf anthroposophischer Seite gut bemerkt werden, wie die äußeren Ereignisse deutlich zeigen, daß jenes Zeitalter aufgehört hat, dessen Geschichte bloß vom physischen Plan aus geschrieben werden kann. Wir müssen uns klar sein, daß die ahrimanischen Mächte überall immer mehr Einbruch halten in das geschichtliche Werden. Zwei leitende Persönlichkeiten, Wilson und Lenin, sind unter den gleichen Krankheitssymptomen gestorben, beide an Paralyse, das heißt, beide boten ein Tor für die ahrimanischen Mächte. Diese Dinge zeigen doch, daß die Weltgeschichte

aufhört, Erdengeschichte zu sein, sondern anfängt, eine kosmische Geschichte zu werden. Alle diese Elemente sind von großer Wichtigkeit und spielen in unsere Detailfragen hinein.
Wenn wir zunächst zu dem Konkreten übergehen, daß der Verwaltungsrat seine Ämter in meine Hände zurückgelegt hat, so dürfen Sie nicht vergessen, daß sich mit der Dornacher Tagung das Allerprinzipiellste entschieden hat, nämlich, daß ich vom Jahre 1912 bis 1923 in der Anthroposophischen Gesellschaft gelebt habe ohne ein Amt, sogar ohne Mitgliedschaft, was ich dazumal 1912 sehr deutlich betont habe; daß ich also eigentlich der Anthroposophischen Gesellschaft nur als Ratgeber, als Lehrer angehörte, als der, der die Quellen der Geisteswissenschaft aufzeigen sollte. Mit der Weihnachtstagung bin ich Vorsitzender der Anthroposophischen Gesellschaft geworden, und meine Handlungen sind fortan die des Vorsitzenden der Anthroposophischen Gesellschaft. Wenn ich fortan den Verwaltungsrat ernennen würde, so würde er vom Vorsitzenden der Anthroposophischen Gesellschaft ernannt sein. Es würde die oberste Institution der Freien Waldorfschule eingesetzt sein vom Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft. Auch das ist etwas, was durchaus in Erwägung gezogen werden könnte. Das alles möchte ich vorausschicken, wenn wir jetzt daran gehen, diese ganzen Fragen zu behandeln. Denn die Waldorfschule wird dann, wenn sie in dieser Form die Verbindung sucht mit Dornach, sie wird dann eben etwas anderes, als dasjenige ist, was eingerichtet worden ist, als die Waldorfschule geschaffen worden ist. Es ist wirklich die Dornacher Weihnachtstagung nicht bloß eine Festlichkeit geblieben wie zum größten Teil die anthroposophischen Veranstaltungen, wenn sie auch nicht immer festlichen Charakter hatten, besonders in Stuttgart nicht, sondern die Weihnachtstagung ist im vollen Ernste gemeint gewesen, so daß irgend etwas, was als Konsequenz gezogen wird, einen sehr ernsten Charakter annimmt.
Nun gibt es noch andere Formen, in denen die Freie Waldorfschule in Beziehung treten kann zu Dornach. Und das würde sein, wenn nicht die Schule unterstellt würde Dornach, sondern wenn das Lehrerkollegium als solches, oder aber diejenigen Persönlichkeiten innerhalb des Lehrerkollegiums, die das wollen, nicht nur für ihre Person, sondern als Lehrer der Schule in ein Verhältnis treten würden zu Dornach, zum Goetheanum, zur Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Dann würde das der Schule den Charakter nicht nehmen, sondern das würde ja nur der Außenwelt gegenüber betonen, daß fortan auch die Pädagogische Sektion am Goetheanum

in Dornach als der Impulsgeber für die Waldorfschul-Pädagogik fortdauernd angesehen wird, wie ja die anthroposophische Pädagogik bisher auch angesehen worden ist. Der Unterschied wäre der, daß das Verhältnis zur anthroposophischen Pädagogik bisher ein mehr theoretisches war, daß dann in Zukunft das Verhältnis mehr ein lebendiges sein würde, in dem man dann entweder als ganzes Lehrerkollegium oder in einzelnen Persönlichkeiten sich richten würde nach den Impulsen, die sich ergeben, wenn man als Lehrer der Freien Waldorfschule Mitglied der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft ist. Damit würde sich aber dann doch als unmöglich gestalten, daß der Verwaltungsrat gewissermaßen vom Goetheanum aus ernannt wird, sondern der müßte dann natürlich bleiben, wie er ist, weil er ja so gedacht ist, daß er aus dem Lehrerkollegium heraus ernannt oder sogar erwählt ist. Das ist etwas, was vielleicht überhaupt gar nicht geht gegenüber dem, was die gesetzlichen Instanzen hier als möglich ansehen, daß der Verwaltungsrat von Dornach aus ernannt wird. Ich glaube nicht, daß die württembergischen Gesetze gestatten würden, daß vom Goetheanum, also von einer Institution, die außerhalb Deutschlands liegt, der Verwaltungsrat der Freien Waldorfschule ernannt wird. Bliebe also das letzte, daß der Verwaltungsrat neu von mir selbst ernannt wird, aber das ist ja nicht notwendig.
Das sind die Dinge, die ich Ihnen vorlegen möchte. Sie sollten daraus sehen, daß auch unter Ihnen selbst die Frage gründlich erwogen werden sollte. Wie Sie nun auch denken über die Lösung der Frage, ob Sie in diesem oder in jenem Maße mir etwas Entscheidendes in bezug auf die Lösung zugestehen wollen, ob Sie daran denken, mir zuzugestehen zu entscheiden, daß ich von mir aus sagen soll, wie man gestalten solle, so möchte ich Sie doch bitten, Ihre Meinungen jetzt zum Ausdruck zu bringen, diejenigen, die solche Meinungen haben. Es braucht ja in keinem anderen Stile zu geschehen, als daß noch einmal vorgebracht würde, was im Lehrerkollegium schon besprochen worden ist, und was dazu geführt hat, das zu äußern, was Sie vorgebracht haben.

*X.:* Für uns ist die Frage aufgetaucht, ändert die Dornacher Tagung etwas an dem Verhältnis der Waldorfschule zur Anthroposophischen Gesellschaft?

*Dr. Steiner:* Nicht wahr, die Freie Waldorfschule hatte zur Anthroposophischen Gesellschaft kein Verhältnis, war etwas außerhalb der Anthroposophischen Gesellschaft. Deshalb kann die Weihnachtstagung für die Freie Waldorfschule nichts Maßgebendes sein. So liegt die Sache. Es ist etwas anderes für solche Institutionen, die unmittel-

bar von der Anthroposophischen Gesellschaft selber ausgegangen sind. Da ist es eine ganze andere Sache. Die Freie Waldorfschule ist als Institution für sich begründet. Das Verhältnis, das bestand, das ein inoffizielles war, das kann ja auch zur neuen Gesellschaft jetzt bestehen. Das ist etwas, was vollständig frei war, was jeden Tag begründet worden ist dadurch, daß weitaus die größte Anzahl der Lehrer der Anthroposophischen Gesellschaft angehört, und daß in freier Weise die anthroposophische Pädagogik hier geführt wird dadurch, daß ich als Vertreter der anthroposophischen Pädagogik hier den Vorsitz im Lehrerkollegium führe und so weiter. Das braucht ja alles nicht geändert zu werden.

*X.: Wie ist die Pädagogische Sektion gedacht?*

*Dr. Steiner:* Nicht wahr, die Intentionen der Weihnachtstagung, insbesondere der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft, werden sich erst ganz langsam und allmählich verwirklichen lassen. Wahrscheinlich auch schon deshalb, weil wir nicht genug Geld haben, um für die Baulichkeiten gleich von Anfang an sorgen zu können in dem Rahmen, wie es jetzt schon projektiert ist. Die Sachen werden langsam und allmählich sich realisieren. Zunächst sind die einzelnen Sektionen so gedacht, daß sie so weit eingerichtet werden, als bei den Persönlichkeiten, die vorhanden sind, und den materiellen Mitteln dies heute möglich ist. Es ist ja so gedacht, daß der Grundstock der Schöpfung für die Freie Hochschule als eine Institution der Anthroposophischen Gesellschaft sein wird die Mitgliedschaft der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Nun habe ich gesehen: ein großer Teil der Lehrerschaft der Waldorfschule hat um Mitgliedschaft nachgesucht, die werden also Mitglied sein, werden also damit von vorneherein Vermittler sein für dasjenige, was von der Freien Hochschule am Goetheanum in pädagogischer Beziehung ausgeht. Was sich weiter an Institutionen anschließt dieser Freien Hochschule für Geisteswissenschaft, das wird sich ja erst zeigen.
Es ist ja vielfach von Institutionen der Wunsch geäußert worden, mit Dornach in Beziehung zu treten. Einfach ist die Situation gegeben bei den Institutionen, die als anthroposophische Institutionen entweder alle oder gar keine Vorurteile gegen sich haben. Zum Beispiel das Klinisch-Therapeutische Institut in Stuttgart, das kann sich anschließen. Entweder wird es als anthroposophische Institution von vorneherein bekämpft, dann schadet es nichts, wenn es sich anschließt. Oder es wird anerkannt, weil die Leute gezwungen werden einzusehen, daß die Heilmethoden dort wirksamer sind als

anderswo; dann ist es eigentlich selbstverständlich, daß es sich anschließt. Das ist aber eine Institution, die nicht in einer solchen Stellung der Welt gegenüber ist wie eine Schule. Die Klinik kann sich ohne weiteres anschließen.
Aber eine Schule wird sowohl die gesetzlichen Behörden wie auch das Publikum störrisch machen, wenn sie plötzlich eine anthroposophische Schule ist. Es ist stark die Frage, ob nicht die Schulbehörde überhaupt Einspruch erheben würde. Sie hat gar kein Recht dazu, und es hat auch gar keinen Sinn, Einspruch zu erheben gegen die pädagogischen Methoden. Die können ja die anthroposophischen sein. Man hat auch kein Recht, Einspruch zu erheben, wenn selbst alle Lehrer für ihre Person Mitglied der Freien Hochschule in Dornach sind. Das geht die Behörden nichts an. Gegen all das kann kein Einspruch erhoben werden. Aber dagegen würde sofort Einspruch erhoben werden, wenn die Sache so wäre: Da ist die Freie Hochschule am Goetheanum; zu ihr besteht eine Beziehung so, daß pädagogische Entscheidungen, die dort getroffen werden, hier von der Schule aufgenommen werden, zum Beispiel daß in den Lehrplan hereingeredet würde von Dornach aus und so weiter. Das wenigstens käme für die ersten acht Klassen in Betracht. Die höheren, von der 9. ab, selbstverständlich, wenn wir nur diese hätten, so würde kaum etwas eingewendet werden können, höchstens bei Bewilligung der Maturität, aber das würde ja wohl nicht von den Behörden in Anspruch genommen werden. Aber für die Volksschulklassen würde man das nicht gelten lassen.
Nicht wahr, zunächst ist die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft so gedacht, daß sie im Grunde für die Einsicht und das Leben wirkt. So daß also, sagen wir, jedes Mitglied nicht nur das Recht, sondern sogar eine gewisse moralische Verpflichtung hätte, mit Bezug auf seine pädagogischen Bestrebungen sich an Dornach zu wenden. Nicht wahr, der Freien Hochschule in Dornach werden ja zunächst solche Leute angehören, die an ihr katexochen lernen wollen. Aber man bleibt ja auch an ihr, wenn man gelernt hat, Mitglied der Freien Hochschule, so wie an einer französischen, norwegischen, dänischen Universität der, der einen Grad erlangt hat, Mitglied der Universität bleibt, mit ihr in fortwährender Beziehung bleibt. Man ist nicht nur abgestempelt, wenn man in Frankreich zum Beispiel einen Grad erhalten hat; dann ist man Mitglied der betreffenden Hochschule, bleibt es sein Leben lang und lebt in wissenschaftlichem Zusammenhang mit ihr. Und das ist dasjenige, was für die älteren anthroposophischen Mitglieder der Schule von vornherein in

Betracht zu ziehen sein wird, die Mitglieder der Hochschule werden unter der Voraussetzung, daß sie vieles schon wissen von dem, was vorgetragen wird an der Schule. Aber die Hochschule wird fortwährend wissenschaftliche oder künstlerische Aufgaben lösen, und an denen werden alle Mitglieder der Schule teilnehmen. Insofern wird das Leben von dem einzelnen Mitglied der Schule befruchtet. Wir werden in allernächster Zeit dieselbe Aufforderung an alle Mitglieder der anderen Sektionen schicken, die wir schon an die Mitglieder der Medizinischen Sektion gerichtet haben, in entscheidenden Fragen sich an Dornach zu wenden. Und wir werden alle Monate oder alle zwei Monate Rundbriefe schicken, in denen für alle Mitglieder gemeinschaftlich die Fragen beantwortet werden, die von einem Mitglied gestellt werden. Aber man wird nicht Mitglied der Sektion, sondern der Klasse. Sektionen kommen nur für die Dornacher Leitung in Betracht. Der Vorstand arbeitet mit den Sektionen, der einzelne wird Mitglied der Klasse.

*X.:* Soll man darnach streben, daß es einstmals möglich wird, die Schule Dornach unterzuordnen?

*Dr. Steiner:* Nicht wahr, in dem Streben nach einem Anschluß der Schule als solcher an Dornach liegt zu gleicher Zeit, wie überhaupt in allem, was jetzt sachlich geschehen kann, das Begehen des Weges nach einer Richtung hin, die ja dadurch, daß unsere Persönlichkeiten, die das dazumal in die Hand genommen haben, nicht gewachsen waren der Situation, wieder verlassen werden mußte; der Weg mußte wieder verlassen werden. Es liegt darinnen der Weg der Dreigliederung. Denn wenn Sie sich die Freie Waldorfschule der Freien Hochschule angegliedert denken, so könnte das nur geschehen unter den Auspizien dessen, was der Dreigliederung zugrunde liegt. Und man arbeitet im Grunde konkret, wenn alle vernünftigen Institutionen schon nach der Dreigliederung hinarbeiten werden. Man muß die Welt ihren Gang gehen lassen, nachdem sie mit voller Absicht den anderen Weg nicht gehen wollte. Es wird nach der Dreigliederung hingearbeitet, aber man muß schon als Ziel ins Auge fassen, daß eine solche Institution wie die Freie Waldorfschule, die sachlich einen anthroposophischen Charakter hat, daß diese schon einmal selbstverständlich zusammenfällt mit dem anthroposophischen Streben. Nur in diesem Augenblick ist es eben doch möglich, daß wenn dieser Anschluß in offizieller Weise erfolgt, daß man dann deshalb der Waldorfschule das Genick umdreht. So daß ich, wie die Sachen jetzt stehen, schon dazu raten würde, unter diesem Gesichtspunkt den

Verwaltungsrat nicht neu zu wählen, sondern zu lassen wie er ist, und im übrigen nur von diesen zwei Fragen aus nach der einen oder der anderen Richtung sich zu entscheiden: Begnügen sich die Lehrer der Schule damit, als Einzelne der Freien Hochschule in Dornach anzugehören, oder wollen Sie als Kollegium Mitglied werden, so daß jeder beitritt mit dem Charakter „als Lehrer der Freien Waldorfschule". Damit macht dann die Lehrerschaft notwendig, daß sich die Pädagogische Sektion in Dornach mit der Freien Waldorfschule befaßt, während sie sich sonst nur mit der Pädagogik im allgemeinen befassen wird.
Also ein großer Unterschied ist das schon. Es würde in unserem Rundbrief etwa stehen: In der Freien Waldorfschule macht man am besten dieses oder jenes so oder so. Das ist dann in gewisser Beziehung bindend für die Lehrer der Freien Waldorfschule, die der Freien Hochschule als Lehrer angeschlossen sind. Nicht wahr, anschließen an Dornach ohne weitere Gefährdung können sich alle Zweige und Gruppen der Anthroposophischen Gesellschaft. Sie müssen es eigentlich sogar tun. Alle Gruppen und so viele Einzelne, als die Bedingung erfüllen können, und solche Institutionen, wie etwa das Biologische Institut, das Forschungsinstitut, die Klinik, die können sich anschließen. Sie können ja Schwierigkeiten auf der anderen Seite haben. Die Schwierigkeiten, die für die Waldorfschule in Betracht kommen, kommen da nicht in Betracht. Es ist eben damals großer Wert darauf gelegt bei der Gründung, die Schule als eine von der Anthroposophischen Gesellschaft unabhängige Institution zu schaffen. Damit stimmt logisch ganz gut überein, daß der Religionsunterricht von den Religionsgemeinschaften aus besorgt wird, der freie Religionsunterricht von der Anthroposophischen Gesellschaft aus, daß die Anthroposophische Gesellschaft mit dem freien Religionsunterricht darinnensteht wie die anderen religiösen Gemeinschaften. Die Anthroposophische Gesellschaft gibt eigentlich den Religionsunterricht und den Kultus. Das können wir jederzeit sagen und mit vollem Recht sagen, wenn uns vorgehalten wird, die Waldorfschule sei eine anthroposophische Schule. Dadurch, daß die Anthroposophie glaubt, die beste Pädagogik zu haben, wird der Schule nicht der Charakter des Anthroposophischen aufgedrückt. Das ist eine ganz klare Situation. Würde das auch vom „Kommenden Tag" so gemacht worden sein, als die Übungen eingerichtet worden sind, die jetzt da sind, würde er an die Anthroposophische Gesellschaft herangetreten sein, Übungen einzuführen, an denen jeder teilnehmen könnte, der will, so würde die Bemerkung nicht gekommen

sein in den Mitteilungen. Bei diesen Dingen kommen die realen Formalien sehr, sehr scharf in Betracht.

*X.:* Ist eine Änderung nicht schon dadurch da, daß Dr. Steiner als Leiter der Waldorfschule nun auch Leiter der Anthroposophischen Gesellschaft ist?

*Dr. Steiner:* Das ist nicht der Fall. Das Verhältnis, das ich eingegangen bin, ändert nichts daran, daß ich für mich selbst noch Leiter der Schule bin. Die Veranstaltung war ja eine rein anthroposophische, und die Waldorfschule hatte kein offizielles Verhältnis zur Gesellschaft. Etwas anderes ist es, was im Laufe der Zeit eintreten könnte, daß der Religionsunterricht unter Umständen von der Dornacher Leitung durch die Anthroposophische Gesellschaft selber in Anspruch genommen wird. Das ergibt sich organisch daraus. Nur dieses würde sich ergeben.

*X.:* Ist der Standpunkt, der bei der Gründung der Waldorfschule eingenommen wurde, auch heute noch maßgebend?

*Dr. Steiner:* Wenn Sie die Frage so auffassen, dann ist zu entscheiden, ob das Lehrerkollegium überhaupt kompetent ist, die Frage anzufassen; ob das nicht der Waldorfschulverein ist. Denn sehen Sie, der Waldorfschulverein ist eigentlich der Welt gegenüber der wirkliche Verwaltungsrat der Schule. Sie kennen doch die sieben weisen Männer, die über die Schule beraten. Diese Frage kommt in Betracht, wenn entschieden werden soll, ob die Waldorfschule als solche sich Dornach angliedern soll oder nicht, ob das Waldorfschulkollegium nicht nur in der Lage ist, entweder für sich sich anzuschließen oder als Lehrer eben. Denn alles Pädagogische kann ja auch so entschieden werden. Das ist eine Frage unter Umständen des Bestandes. Es bleibt die Waldorfschule dann nach außen das, was sie ist. Sie müssen die Dinge auffassen der Realität nach. Was tun Sie denn, wenn Sie als Lehrerkollegium beschlossen haben, wir schließen die Schule an Dornach an, und der Waldorfschulverein sperrt Ihnen dann die Gehälter über diesen Beschluß? Das ist theoretisch alles möglich.

*X.* stellt eine Frage über das Abiturientenexamen.

*Dr. Steiner:* Aber nun nicht wahr, was würde mit Bezug auf die Maturafrage, wenn diese schon hier hereinspielen soll, die eine reine Kompromißfrage ist, was würde geändert durch den Anschluß?

*X.* führt seine Frage weiter aus.

*Dr. Steiner:* Ja, nicht wahr, die anderen Gesichtspunkte könnten doch nur die sein, daß wir uns absolut weigern, irgendwelche Rücksicht darauf zu nehmen, ob die Schüler das Abiturientenexamen machen wollen oder nicht, daß wir das als Privatsache des Schülers betrachten. Bisher ist nicht daran gedacht worden. Das fragt sich, ob wir das als Grundsatz aufstellen sollen. Alle Schüler und die Eltern der Schüler werden dadurch vor die Frage gestellt: Wage ich es, meinem Kinde eine Lebensbahn zu eröffnen ohne das Abiturientenexamen? – Natürlich, man kann so etwas tun, aber es fragt sich sehr, ob man es soll. Ganz abgesehen davon, daß wir dann vielleicht doch keine Schüler kriegten oder doch bloß die Taugenichtse. Ob man die Maturafrage verquicken kann mit dieser Frage, scheint mir doch problematisch. Ich glaube nicht, daß viel daran geändert wird, ob der Anschluß erfolgt oder nicht. Man wird doch dieses Kompromiß schließen müssen.

Ich glaube, daß Sie zunächst die Form wählen sollten – die Dinge sind ja nicht ewig, sie können ja künftig weiter erwogen werden –, ich glaube, daß Sie die Form wählen sollten, als einzelne Lehrer, diejenigen, die es wollen, Mitglieder der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft zu werden mit der Angabe, daß Sie auch eben als Lehrer der Freien Waldorfschule dem Goetheanum angeschlossen sein wollen. Ich glaube schon, daß dies alles das erreicht, was Sie überhaupt wünschen, daß alles übrige vorläufig überhaupt gar nicht nötig ist. Der Unterschied ist der, wenn Sie als Einzelne eintreten, ohne als Lehrer Mitglied zu sein, so würde das sein, daß dann in unseren Rundbriefen gar nicht von der Waldorfschule die Rede sein würde. Spezielle Fragen der Waldorfschule würden von Dornach aus überhaupt nicht behandelt werden. Fügen Sie bei, daß Sie als Lehrer eintreten, so ist das für Sie selber vielleicht gleichgültig. Aber für die Kulturaufgabe der Waldorfschule ist es nicht gleichgültig, denn alle anderen Mitglieder der Freien Hochschule bekommen die Nachrichten darüber, was man in Dornach über die Freie Waldorfschule denkt. Es wird die Freie Waldorfschule in den ganzen Umfang des pädagogisch-anthroposophischen Lebens hineingestellt. Das Interesse wird dann verbreitet über einen größeren Horizont. Man spricht dann überall da, wo Mitglieder der Freien Hochschule sind, davon: An der Waldorfschule ist dies gut, dies gut und so weiter. Es wird die Freie Waldorfschule dadurch eine anthroposophische Angelegenheit, für die die Gesellschaft sich interessiert, während sie jetzt keine anthroposophische Angelegenheit ist. Für Sie ist es gleichgültig. Die Fragen, die in Dornach behandelt werden, werden natürlich andere

sein, als sie hier aufgeworfen werden. Es könnte aber auch möglich sein, daß wir nötig hätten, dieselben Fragen auch hier in der Konferenz aufzuwerfen. Aber für die ganze Gesellschaft ist es nicht dasselbe. Für die anthroposophische Pädagogik wird es etwas Großes sein. Dadurch erfüllen Sie etwas von der Mission der Freien Waldorfschule. Damit erfüllen Sie etwas von dem, was Sie eigentlich wollen: daß die Freie Waldorfschule hineingestellt wird in die ganze Kulturmission, die die Anthroposophie hat. Es kann zum Beispiel so sein: Die Konferenz der Freien Waldorfschule in Stuttgart hat irgendeine Frage aufgeworfen. Sie wird dann als Angelegenheit der Freien Hochschule betrachtet.

*X.:* Das würde dann wohl auch bedeuten, daß von der Schule aus bestimmte Berichte über die Arbeit der Schule an das Mitteilungsblatt geschickt würden.

*Dr. Steiner:* Das ist gut, wenn Berichte über Pädagogisch-Methodisches gemacht würden, wenn es nicht Personalangelegenheiten sind; es sei denn, daß diese zugleich von pädagogischer Bedeutung sind.

Dr. Steiner wurde dann gefragt, wie er sich zu einer pädagogischen Tagung zu Ostern stelle, und wurde gebeten, die Richtung und den Rahmen für die Tagung anzugeben.

*Dr. Steiner:* Ich habe nur das eine zu sagen: daß die pädagogische Tagung zu Ostern Rücksicht nehmen solle darauf, daß auch ein pädagogischer Kursus in Zürich stattfinden soll. Der beginnt am zweiten Ostertag.
Dann möchte ich jetzt eine Frage aufwerfen, die sich von einer ganz anderen Seite her mit dem Früheren berührt. Was wir können von der Waldorfschule aus, das ist folgendes. Ich muß es mir auch noch genauer überlegen, was ich Ihnen selbst nach dieser Richtung hin vorschlagen würde. Da gibt es aber eine Möglichkeit, nach welcher Sie zugleich der Absicht, den vollständigen Anschluß an die anthroposophische Bewegung zu vollziehen, etwas näherkommen können. Der Vorschlag ist der, daß die Waldorfschule sich bereit erklärt, eine Tagung, welche die Anthroposophische Gesellschaft zu Ostern innerhalb ihrer Räume und ihres Wirkungskreises in ihren Räumen macht, in sich aufzunehmen. Das kann keiner beanstanden. Die Freie Waldorfschule kann auf ihrem Boden eine anthroposophische Tagung veranstalten, das ist etwas, was getan werden könnte. Ich möchte mir nur überlegen, ob es opportun ist, gerade jetzt; aber ich glaube nicht, daß man Anstoß nehmen wird im Publikum, und die Behörden werden den Unterschied gar nicht verstehen. Nicht wahr,

die werden den Unterschied gar nicht verstehen. Das wäre natürlich ein Erstes, was man tun könnte. Ich werde das Programm aufstellen. Sachlich möchte ich noch dieses sagen: Ganz im Charakter von solchen Bestrebungen, wie sie in Ihren Herzen jetzt auch aufgetaucht sind, war die Kasseler Jugendtagung der Christengemeinschaft. Bei dieser hat sich herausgestellt, daß von seiten der Priesterschaft der Christengemeinschaft von Mittwoch bis Ende der Woche in einer Art von Näherungskreisen die Leute, die dort gesucht haben, eingeführt wurden in das, was die Christengemeinschaft als religiöse Gemeinschaft zu sagen hat. Das ganze schloß damit, daß die Teilnehmer der Jugendtagung auch an einer Kulthandlung teilnahmen, und daß die letzten zwei bis drei Tage zur freien Aussprache bestimmt waren, so daß die Teilnehmer, die bestanden haben aus jungen Leuten unter zwanzig Jahren und dann wieder von sechsunddreißig Jahren an – die mittlere Generation fehlte, was charakteristisch ist für unsere Zeit –, so daß die Leute offiziell kennengelernt hatten die auf eigenen Füßen der Anthroposophischen Gesellschaft gegenüberstehende Christengemeinschaft. Sie haben teilgenommen an der Messe. Dann trat die freie Diskussion auf, von der man voraussetzen mußte, daß sie ginge über das, was vorher erlebt worden ist. Statt dessen ergibt sich, daß durch alles, was erlebt worden war, die Sehnsucht nach weiterem erweckt wurde. Da sprachen die, die Anthroposophen waren darunter, über Anthroposophie. Und es zeigte sich, daß all das doch schon Anthroposophie als letztes Ziel haben wollte. Das ist eine sehr charakteristische Tagung, weil sie ein Beweis dafür ist, daß der Anschluß an die Anthroposophie das ist, was sachlich angestrebt werden muß. Wir werden im nächsten Mitteilungsblatt über diese Jugendtagung in Kassel etwas bringen.

*X.* spricht über die Maturumsfrage; einigen Schülern soll geraten werden zurückzutreten.

*Dr. Steiner:* Es fragt sich, in welcher Form wir den Schülern den Rat geben. Wenn von dieser Seite die Frage behandelt werden soll, kommt eine Form heraus, die dem Prinzipiellen, das sich begründen ließe, nicht ganz entspricht. Ich möchte wissen, was Sie prinzipiell zu sagen haben.

*X.:* Wenn die Schüler am Ende der 12. Klasse das Abitur machen müssen, kann man in der 10., 11. und 12. Klasse das eigentliche Erziehungsziel nicht erreichen, weil man aufs Examen arbeiten muß. Die Schüler sollten das 13. Schuljahr und das Examen an einer fremden Schule absolvieren.

*Dr. Steiner:* Auf der anderen Seite stand die ganze Maturafrage unter einem anderen Gesichtspunkt, nämlich unter dem, daß von Schülern oder Vormündern gewünscht wird, daß sie die Prüfung machen. Hat sich darin etwas geändert? Die Schüler, gut, sind unglücklich; aber Schüler in anderen Schulen sind auch unglücklich, daß sie Dinge lernen müssen, die sie nicht lernen wollen. Ich meine dieses, was da unsere Schüler als ihr Unglück empfinden, das empfinden heute bei der Reife, zu der doch die Kinder mit achtzehn, neunzehn Jahren kommen, das empfinden alle. Die Maturafrage ist eben eine reine Opportunitätsfrage. Es ist die Frage, ob wir es wagen sollen, denen, die zu uns kommen, von vorneherein zu sagen, wir bereiten gar nicht zu irgendeiner Matura vor, und es ist jedes Schülers Privatsache, ob er dann zur Matura kommen wird oder nicht. – Das ist es eben. Für die Zukunft könnte diese Frage wirklich noch prinzipiell entschieden werden, aber es scheint mir nicht zulässig, daß wir sie in diesem Stadium vielleicht schon für dieses Jahr entscheiden.

*X.* fragt, ob es besser sei, daß unsere Schüler das 13. Schuljahr an anderen Schulen absolvieren und dort dann das Examen ablegen. Ob man in diesem Sinne ein Zirkular an die Eltern senden solle.

*Dr. Steiner:* Das kann man alles machen, aber unsere Schüler kommen nicht aus der Kalamität heraus, denn sie werden ein Aufnahmeexamen machen müssen. Es ist dann nur die Frage, ob sie durchfallen bei der Aufnahmeprüfung oder bei der Maturitätsprüfung.
Es war der Wunsch der meisten Eltern, daß wir den Schülern, trotzdem sie uns übergeben werden, die Möglichkeit geben, daß sie zu einem Hochschulbesuch kommen können. Das ergibt ja dieser Wunsch der Eltern und der Kinder selbst. Anfangs standen die Kinder nicht auf dem Standpunkt, daß es ihnen peinlich wäre. Sie waren ja besorgt, daß sie die Matura machen könnten. Es ist sehr gut möglich, daß sie es probieren, aber nur dadurch, daß wir die Schüler in einem dreizehnten Jahrgang an andere Schulen abgeben, lösen wir die Frage nicht. Es fragt sich nur, ob wir sie so lösen, wie wir es als höchst problematisch hier schon besprochen und dazumal abgelehnt haben; es fragt sich, ob wir als Kompensation nicht ins Auge fassen, wenn wir radikal darauf bestehen, daß wir die Schule durchführen, ob wir neben der Schule nicht noch eine Vorbereitungspauke einführen. – Wir haben das abgelehnt, weil wir es für sehr unpädagogisch hielten. Ob wir nun die Vorbereitungspauke einführen oder den Lehrplan negligieren, das ist die Frage. Ich denke mir, das wäre schon das Gescheiteste, daß wir die Schüler nicht an eine andere

Schule abgeben. Sie müßten dann ja eine Aufnahmeprüfung machen. Aber wenn wir den Lehrplan bis zum zwölften Jahre durchführen, dann können wir einen dreizehnten Jahrgang zur Maturapauke verwenden.

Nehmen Sie an, betrachten wir die Frage pädagogisch, nehmen Sie an, ein Kind kommt – das ist schon Unfug – zwischen dem sechsten und siebenten Jahr in die 1. Klasse, dann hat es die 12. Klasse zwischen dem achtzehnten und neunzehnten Jahr absolviert. Von da ab sollte eigentlich der Übergang gefunden werden in die Hochschule. Nicht später. Da noch ein Jahr daraufsetzen, ist ja eine ebenso gescheite Maßnahme, wie sie der Staat ergreift, wenn er glaubt, es ist mehr Lehrstoff da, und ein Jahr einflickt in der medizinischen Ausbildung und so weiter. Das sind ja Dinge, um an den Wänden hinaufzugehen. Diejenigen, die nicht auf die Hochschule wollen, die müssen ihren Lebensweg so suchen. Für das Leben brauchbarere Leute werden sie ohne Matura, denn sie werden das, was sie für das Leben brauchen, ja hier finden. Und die, die auf die Hochschule sollen, können ruhig ein weiteres Jahr dazu verwenden, eben etwas zu verdummen. Ich glaube, man kann schon dieses dreizehnte Jahr als ein Paukjahr betrachten. Aber wir müssen schon selber dafür sorgen, daß es absolviert werden kann, denn an eine andere Anstalt können wir die Schüler nicht abgeben. Wir müßten es unsererseits etwas trennen von der Waldorfschule. Wir können ja Einpauker anstellen dazu. Das Lehrerkollegium müßte doch wieder vermehrt werden wegen der dreizehnten Klasse. Wenn man dann solche Leute anstellen würde, und das Lehrerkollegium würde die Sache etwas überwachen, einrichten würde es sich schon lassen. Ja, das meine ich.

Es wird gefragt wegen der Schüler, die jetzt noch nicht die Reife für die Prüfung haben.

*Dr. Steiner:* Wir können den Rat in der Form geben, daß wir ein Urteil abgeben, daß wir sie nicht für reif halten. Nicht wahr, das Abiturientenexamen wird an den Schulen auch so behandelt, daß man den Angehörigen der letzten Klasse den Rat gibt, nicht sich zu melden, sondern ein Jahr zu warten. Diesen Rat könnten wir geben und könnten der Behörde mitteilen, daß der Rat gegeben ist. Sie haben doch immer gesagt, und das stimmt doch auch, wir haben diese Schüler erst von einer bestimmten Klasse aus gehabt. Wir legen dem Ministerium ein Zeugnis vor, in dem steht, daß es unmöglich war, in der Zeit, in der die Schüler bei uns waren, sie bis jetzt maturareif zu kriegen. Wir halten es für notwendig, daß sie noch ein Jahr

warten. Man sollte den Versuch machen, ihnen abzuraten. Und wenn sie doch den Versuch machen wollen, sich zu melden, so soll man es in der Form den Behörden mitteilen, wie wir es besprochen haben, daß wir sagen, wir halten es für notwendig, daß sie noch ein Jahr in der Schule bleiben.

*X.:* Über Beratung bei der Berufswahl der Schüler.

*Dr. Steiner:* Das kann man nur in einzelnen Fällen machen, prinzipiell kann man das kaum entscheiden. Die Schule hat auf die Berufswahl zumeist wenig Einfluß. Die Gesichtspunkte der Berufswahl sind wirklich nicht so einfach. Nicht wahr, eigentlich müßte sich die Sache so abspielen, daß ein Junge bis zum achtzehnten, neunzehnten Jahr die Meinung hat, er muß auf den oder den Beruf hinarbeiten, und auf Grundlage eines Wunsches kann man mit ihm Beratungen pflegen. Das ist eine sehr verantwortliche Sache.

*X.* fragt wegen der pädagogischen Tätigkeit nach außen im Aufsatz und im Vortrag.

*Dr. Steiner:* An manchen Stellen kann das sehr gut sein, besonders für Eurythmieschüler. Ich glaube schon, solche Struktur der Vorträge; wenn Sie sich halten an den Gang der Darstellung in Ilkley, das wird ganz nützlich sein.
Ich kann nicht sagen, wie man meine Vorträge umarbeiten soll. Es ist nicht gut möglich, erst die Vorträge zu geben und dann noch eine Anweisung, wie sie umgearbeitet werden sollen.

Es wird gefragt wegen eines Arbeitsberichtes.

*Dr. Steiner:* Warum sollen die Arbeitsberichte nicht gemacht werden können? Ja, ich denke mir, daß man auf der einen Seite solche Dinge gibt, wie sie – Pastor Ruhtenberg ist es ja wohl – über den deutschen Unterricht für das „Goetheanum" geschickt hat. Auf der einen Seite solche Einzelheiten, solche Details, und auf der anderen Seite allgemeine Grundsätze, wie man sich die Sache als Lehrer des betreffenden Faches denkt. Man könnte für jedes Fach solche Dinge geben, wie zum Beispiel Ruhtenberg es getan hat. Und dann für jedes Fach solche Dinge, wie man allgemein verfahren ist, welche Ideen und Grundsätze der bisherigen Arbeit zugrunde liegen.
Es wäre vielleicht überhaupt ganz gut, wenn gerade nach dieser Richtung hin in solch lobenswerter Kürze, wie Sie es getan haben, nicht in der Breite, öfter einmal so etwas durch das „Goetheanum" veröffentlicht werden könnte, was konkrete Gesichtspunkte bringt, wie

man dieses oder jenes macht. Das wäre ganz gut – das „Goetheanum" hat jetzt eine Auflage von 6000 –, wenn solche Berichte durch das „Goetheanum" oder eine andere Zeitschrift kommen würden.

Ein Handwerkslehrer bedauert, daß der Malunterricht in den oberen Klassen nicht ebenso regelmäßig und kontinuierlich durchgeführt werden könne wie in den unteren. Er fragt auch nach dem Technischen des Malens in den unteren Klassen.

*Dr. Steiner:* Es schadet nicht, wenn der Malunterricht ein paar Jahre unterbrochen und durch Plastizieren ersetzt wird. Es ist das vorliegend, daß der Malunterricht im Unterbewußten nachwirkt, und daß dann ein Zurückkommen auf einen unterbrochenen Malunterricht lebendig und mit großer Geschicklichkeit gemacht wird. Bei allem, was aufs Können geht, ist es doch immer so, wenn etwas zurückgehalten wird, ist bald ein großer Fortschritt da, gerade wenn es unterbrochen worden ist.
Ich glaube, daß es in den unteren Klassen noch einer Verbesserung bedarf, was den Malunterricht betrifft. Manche Lehrer haben sich noch zu wenig Mühe gegeben, technisch damit fertig zu werden. Die Verwendung des Materials wird nicht richtig gemacht. Eigentlich sollte man nicht mit Farben auf Blättern, die sich fortwährend falten, malen lassen, sondern man sollte die Kinder in allen Klassen dazu gewinnen, daß sie auf aufgespannten Blättern die Farben aufstreichen. Und dann sollte man die ganze Sache von Anfang bis zum Ende durchführen, so daß wirklich solch ein Blatt fertig ist. Die meisten von den Blättern sind nur ein Anfang.
Das was Sie wollen, wird davon abhängen, daß vielleicht, da Sie Maler sind, Sie selbst sich mit den Lehrern über die technischen Fragen besprechen, über die Handhabung der Materialien. Eine andere praktische Lösung kann es gar nicht geben.
In den beiden oberen Klassen könnte man die Schüler, die dafür begabt sind, wieder malen lassen. Zeit haben wir genug. Man müßte da eben mit den einfachsten Sachen wieder anfangen lassen. Wenn man von malerischen Gesichtspunkten ausgeht, dann kann es nicht zu großen Schwierigkeiten führen. Bei jüngeren Kindern ist beim Malen das Schöpfen aus der Seele heraus schon das Richtige, aber bei den älteren Kindern muß man schon von rein malerischen Gesichtspunkten ausgehen; muß zeigen, wie ein Licht, das auffällt, malerisch wirkt und so weiter. Alles praktisch malerisch! Schon vom zehnten Jahr an sollte man gar nicht Gegenstände malen lassen, denn man verdirbt viel. (Dr. Steiner beginnt an der Wandtafel mit farbiger

Kreide zu malen.) Um so mehr sollte man von solchen malerischen Gesichtspunkten ausgehen, je älter die Kinder werden. Man sollte ihnen klarmachen: Dort ist die Sonne. Das Sonnenlicht fällt auf den Baum. Nun sollte man nicht vom Baum ausgehen und zeichnen, sondern man muß ausgehen von den Lichtflächen und den Dunkelflächen, so daß der Baum herausentsteht aus dem Licht-Dunkel der Farbe, aber der Farbe, die vom Lichte kommt. Nicht daß man von der Abstraktion ausgeht: der Baum ist grün. Nicht die Blätter grün malen lassen; Blätter soll man überhaupt nicht malen, Lichtflächen soll man malen. Das soll man durchführen, das kann man machen. Dann würde ich, wenn ich genötigt wäre, mit den Dreizehn-, Vierzehnjährigen erst anzufangen, dann würde ich die Dürersche „Melancholie" vornehmen, würde zur Anschauung bringen, wie wunderbar die Licht- und Schattenverteilung ist. Das Licht am Fenster, die Lichtverteilung am Polyeder und der Kugel, das würde ich umsetzen lassen in Farben. Dann das Licht am Fenster des „Hieronymus im Gehäus" und so weiter. Dieses Ausgehen von der „Melancholie", das ist überhaupt etwas sehr Fruchtbares. Man sollte dieses Schwarz-Weiß in Farbenphantasie umsetzen lassen. Von allen Lehrern ist nicht zu verlangen, daß sie Übung haben im Malen. Es kann Lehrer geben, die nichts übrig haben für das Malen, weil sie es nicht können. Es muß das möglich sein, daß ein Lehrer unterrichtet, ohne zu malen. Wir können nicht alle Kinder in sämtlichen Künsten und Wissenschaften bis zur Vollkommenheit ausbilden.

*X.:* Es ist der Schule der Vorschlag gemacht worden, das im Handfertigkeitsunterricht hergestellte Spielzeug industriell zu verwerten.

*Dr. Steiner:* Ich weiß nur nicht, wie man es kann. Es ist auch von einer anderen Seite her da etwas gewesen, wo man ja solche Dinge auch in England verbreiten und verkaufen wollte, ich glaube sogar zugunsten der Waldorfschule. Aber man kann doch nicht eine Fabrik aus der Schule machen. Man kann es eben einfach nicht machen. Es ist eine unsinnige Sache. Die Sache hat nur dann einen Sinn, wenn jemand den Vorschlag macht, ob er eine Fabrik einrichten darf, in der er unsere Schulsachen zu Modellen braucht. Wenn das gemeint war, geht es uns weiter nichts an, höchstens ob wir die Sachen als Modelle hergeben wollen. – So hatte ich es nicht verstanden. Dann hätte das Zurückgehen auf die Schule auch nicht viel Sinn. Dann könnte einer ja Modelle machen, die im Sinne einer solchen Richtung wären. Wenn jemand eine Fabrik einrichten will und kommt mit dieser Forderung an uns heran, so können wir uns dann ja noch überlegen, ob wir wollen.

Es wird die Bitte ausgesprochen um einen neuen Oberstufenlehrplan für den Religionsunterricht.

*Dr. Steiner:* Wir haben den Religionsunterricht umrissen für acht Klassen in zwei Gruppen. 1.–4. Schuljahr die Unterstufe, und die anderen die Oberstufe. Ein Lehrplan für den Religionsunterricht ist also da in zwei Stufen. Nun meinen Sie also eine dritte Stufe?

Es wird gefragt, ob man den Lehrplan für die verschiedenen Klassen nicht spezialisieren könnte, etwa für die 5., 8., 12. Klasse.

*Dr. Steiner:* Sie können mir morgen zeigen, wie weit ich dazumal gegangen bin.

*X.* fragt nach dem Stoff für den Religionsunterricht in der 9. Klasse.

*Dr. Steiner:* Augustinus, Thomas a Kempis.

Es wird gefragt, ob Dr. Steiner etwas geben könnte, was als Zugaben zu den Kulthandlungen den Jahreslauf begleiten würde, zum Beispiel Farben oder dergleichen.

*Dr. Steiner:* Bei der Jugendfeier, die zu Ostern gesprochen werden soll, hängt es zusammen mit der ganzen Absicht der Jugendfeier. Aber ich weiß nicht, was Sie sich denken. Da präokkupiert man die Kinder mit einer suggerierten Stimmung. Das ist nicht gut, solange die Schule in Betracht kommt. Man macht das Kind dadurch unnaiv. Nicht wahr, es ist ja notwendig, daß das Kind bis zu einem gewissen Lebensalter den Dingen gegenüber, die sich ohne sein Bewußtsein vollziehen, naiv bleibt. Daß man also nicht einen ganzen Jahreskalender gibt. Es werden ihm suggeriert die Stimmungen. Es muß bis zu einem gewissen Lebensalter in naiver Weise solchen Dingen gegenüberstehen. Sie können doch auch nicht ein kleines Kind, das eben gehen lernt, nach einer vokalisierten oder konsonantischen Stimmung gehen lassen. Eine Einteilung der Evangelientexte kommt nur für die Messe in Betracht. Ich glaube, bei der Jugendhandlung kann man mehr sachlich vorgehen. Bei der Messe wird ja auch nicht nach Jahreszeiten vorgegangen. Das ist nicht kalendermäßig. Der historische Usus kommt nur in Frage für das Lesen. Von Weihnachten bis Ostern schon, da ist der Versuch vorhanden, die Geburtserscheinung, die Leidensgeschichte zu geben, später aber haben wir bloß den Gesichtspunkt, daß die Hörer die Evangelien kennenlernen. Ich würde nicht meinen, daß man eine Kalendersache daraus machen soll.

Es wird gefragt wegen Einrichtung neuer Klassen zu Ostern.

*Dr. Steiner:* Es ist eine Raumfrage, und vor allen Dingen eine Lehrerfrage. Es ist jetzt so, daß die Zahl derjenigen Persönlichkeiten in der Anthroposophischen Gesellschaft, die haben Lehrer werden können an der Waldorfschule, erschöpft ist. Man findet keine Lehrer. Männliche Lehrer sind gar nicht mehr zu finden in unserer Bewegung.

*X.* fragt, was man tun könnte gegen die schlechte Aussprache der Kinder in den Klassen.

*Dr. Steiner:* Diese Sprachübungen, die dazumal im Kursus vorgekommen sind, werden die nicht gemacht? Die müßten doch schon früher gemacht werden in den unteren Klassen. Sie sind doch durchaus gegeben, um gemacht zu werden. Man merkt bei den Kindern, sie können nicht ordentlich sprechen. Dann macht man die Übungen, die für die Lehrer auch da sind, aber man muß ein Gefühl dafür haben, für dieses Nicht-ordentlich-Sprechen. Wir haben doch oftmals auch über das Hygienische des ordentlichen Sprechens verhandelt. Man sollte von ziemlich früh an die Kinder gewöhnen, deutlich zu sprechen. Das hat die verschiedensten Konsequenzen. Im griechischen Unterricht wird sich nicht Gelegenheit dazu geben, deutsche Sprachübungen zu machen. Aber im deutschen Unterricht kann sich das sehr wohl ergeben. Redeübungen kann man unter den verschiedensten Gesichtspunkten auf allen Stufen machen.
In der Schweiz müssen die Schauspieler Redeübungen machen, weil sie gewisse Buchstaben ganz anders sprechen müssen, wenn sie in der Schweiz verstanden werden sollen, das G zum Beispiel. Über die Aussprache des G gibt es einen besonderen Katechismus in jedem Theater. Was den Kursus von Frau Doktor anbetrifft, da müssen Sie nicht nachlassen, immer wiederum und wiederum ihn zu erbitten. Sie müssen ihr einen bestimmten Zeitpunkt abluchsen. Wenn Sie nachdrücklich genug bitten, wird es schon werden.

Es werden Fragen vorgebracht, die den Schulgarten betreffen, und wie man ihn für den botanischen Unterricht benutzen kann.

*Dr. Steiner:* Rinderdung! Pferdedung ist nicht gut. Man muß das rationell durchführen, so gut man es finanziell kann. Zum Schluß ist es so für ein begrenzbares Gebiet, daß der ganze Zusammenklang nicht herauskommt, wenn nicht eine bestimmte Anzahl von Rindvieh da ist auf der Bodenfläche und eine bestimmte Pflanzenmenge. Dieses Rindvieh gibt dann den Dung, und wenn mehr Pflanzen da

sind, als das Rindvieh Dung gibt, so sind es ungesunde Verhältnisse.
Man kann nicht ein Spätprodukt wie Torf verwenden. Das ist ungesund. Mit Torf kann man nicht vermehren. Es kommt darauf an, wozu Sie die Pflanzen verwenden. Bei Pflanzen zum Anschauen wird die Sache nicht stark in Betracht kommen. Wenn Sie mit Torf Nahrungspflanzen vermehren, so ist das nur scheinbar. Sie vermehren doch nicht den Nährwert dadurch. Versuchen Sie darauf zu kommen, wie Sie den Nährwert beeinträchtigen, wenn Sie Stecklinge in Torf ziehen.
Man muß durch Beimischung von soviel Humuserde den Boden bearbeitbar zu machen suchen. Da ist es noch besser, wenn Sie Maierschen Dünger verwenden, von Alfred Maier, Hornabfälle. Da wird die Erde schon etwas weicher. Er verwendet die Hornabfälle. Das ist wirklich homöopathischer Dünger für den botanischen Garten, fettiger Boden. Im Schulgarten kann man die Pflanzen so nach Ordnungen und Arten pflanzen, wie man sie durchnehmen will. – Die Systematik der Pflanzen in zwölf Klassen, das kann ich einmal geben.

## *Konferenz vom Donnerstag 27. März 1924, 10 Uhr*

*Dr. Steiner:* Ich möchte vorschlagen, daß wir gleich beginnen mit der Behandlung der Disziplinarfälle, die vorliegen.

*X.:* Der Schüler F. R. hat einem Mitschüler einen Stein an den Kopf geworfen. Er wurde zunächst suspendiert.

*Dr. Steiner:* Diesem Vorschlag, der zur Austragung der Sache gemacht worden ist, könnte ich nicht zustimmen. Es würde so aussehen, als ob man meint, daß man auf einen solchen Jungen stark wirken könnte durch diese Maßnahme, die auch etwas karikiert ist. Wir können eigentlich nur aus den Erzählungen der anderen Schüler entnehmen, wie schlimm dieser Steinwurf war. Es ist ja schon wieder gut. Wir werden kaum etwas anderes machen können, als daß F. R. vielleicht Ostern bei der Tagung vor eine Abordnung oder vor das ganze Kollegium gefordert wird, und wir werden ihn dann vornehmen. Ich will ihn dann auch vornehmen. Hat der Vater reagiert?

*X.:* Der Vater gibt es auf, ihn auf der Schule zu lassen.

*Dr. Steiner:* In bezug auf den F. R. wollen wir beschließen, daß wir ihn, wenn ich komme, vornehmen. Es ist ja natürlich ein schwerer Fall, aber daß wir ihn ausschließen, würde sich doch nicht empfehlen. Er ist ja immer nach einiger Zeit wieder ordentlich, wenn ihm so etwas zu Gemüte geführt worden ist. Einige Zeit hält es an. Es muß immer ein besonderer Anlaß vorliegen, wenn er so ausartet. Dann tut es ihm wieder leid.

X. über das Mädchen S. F. in der 6. Klasse. Sie war von den Leuten, bei denen sie untergebracht war, ausgerissen, wollte zu Fuß zu ihrer weit entfernt wohnenden Mutter gehen, war aber unterwegs von der Polizei aufgegriffen worden. Dr. Steiner hatte von dem Onkel des Kindes einen Brief bekommen, in dem erwähnt war, daß die Pensionsmutter sich moralisch abträglich über das Kind ausgesprochen hatte.

*Dr. Steiner:* Sind wir denn eine Anstalt zur Bewunderung braver Kinder? Die Kinder sind nicht so, wie man sie gerne haben will. Das ganze zeigt nur, daß die Frau N., bei der sie wohnt, keine Hand für das Kind hat. Man sieht deutlich, daß nicht die geringste Hand dafür vorhanden ist, das Kind zu behandeln. Wir haben die Aufgabe, die Kinder zu erziehen, und nicht die Kinder in ihrer Bravheit zu behandeln. Der Fall würde begründen, daß man der Frau N. niemals ein Kind übergibt. Der Brief von dem Onkel ist sehr besonnen geschrie-

ben. Es ist schon ärgerlich, wenn man so etwas über ein Kind sagt. „Dirne" ist eine solche Albernheit, daß man schon kein Wort findet, um diese Albernheit zu charakterisieren. Es geht nicht, man muß Frau N. davor behüten, daß sie jemals in unsere Angelegenheiten hineinkommt. Das Kind hat einen ausgezeichneten Charakter. Sie ist körperlich nicht ganz normal, ist etwas unter ihrer notwendigen Größe. All die Dinge zeigen, daß man das Kind sorgfältig behandeln muß. Gegenüber dem Kinde läßt man die Sache abgetan sein und sagt ihr nur, daß sie nach Ostern in eine bessere Pflege kommt. Es ist gut, wenn wir dem Onkel schreiben, daß wir nicht einverstanden sind mit dem Verhalten von Frau N. Der Kontakt zu den Kindern ist in der Waldorfschule noch nicht in der genügenden Weise vorhanden. Wir haben die sorgfältige Methode. Die verlangt aber auch, daß die Kinder nicht sich selbst überlassen sind, weil sie das Bedürfnis bekommen, mit der Lehrerschaft in Kontakt zu sein. Bei dieser Methode geht es nicht, daß die Lehrerschaft in olympischer Höhe über den privaten Verhältnissen der Kinder thront. Die Kinder müssen auch ein bißchen ein menschliches Verhältnis zur Lehrerschaft haben.

Es wird berichtet über den Schüler N. N., der gestohlen und sich schamlos unanständig aufgeführt hatte.

*Dr. Steiner:* Das ist ein schwieriger Fall. Bei N. ist zu bedenken: ein eigentlicher Vater ist nicht vorhanden. Die Mutter, die wirklich immer eine unglückselige Frau war, innerlich haltlos, hing an dem Buben. Sie wußte sich nicht zu helfen, war unruhig geworden über jede Nachricht, die sie von Stuttgart bekam. Sie wußte nicht, ob sie das Geld hatte, ihn noch hier zu lassen. All diese Haltlosigkeit ist bei ihr konstitutionell. Sie ist psychisch ganz labil. Das ist ja zum Ausdruck gekommen dadurch, daß sie jetzt hier in eine Irrenanstalt kommt. Das hätte ebensogut schon früher eintreten können. Es könnte gut zu dem früheren Zustand wieder zurückführen.
Alles das, was diese Frau psychisch hat, ist heruntergeschlüpft vom Astralleib der Mutter in den Ätherleib des Buben, ist ganz organisch in den Jungen eingezogen, so daß der im organischen Verhalten ein getreuliches Abbild von dem psychischen Verhalten der Mutter ist. Im Astralleib ist es nur Urteilsunsicherheit, nicht wissen, was man tun soll. Bei ihm ist es: sich gerne exponieren. Nehmen Sie selbst den eklatantesten Fall, daß der Junge sich zum Fenster herunter schamlos verhält. Die Mutter bleibt beim Urteilen, bei ihr ist es eine psychische Krankheit, sich in schamloser Weise seelisch sehen zu lassen. Bei dem Jungen kommt es zum physischen Exhibitionismus. Hier

kann man sehen, wie Vererbung wirklich vor sich geht. Was bei den Eltern seelisch vorhanden ist, das zeigt sich in der nächsten Generation leiblich, das ist medizinisch bekannt.
Nicht wahr, ich bin mir klar darüber, daß es bei diesem Jungen darauf ankommt, daß man ihn mit Wohlwollen bis zum achtzehnten, neunzehnten Jahre bringt. Dann wird sein Gewissen sprechen. Er muß sich erst denjenigen Teil seines Ichs aus der vorigen Inkarnation, der das Gewissen begründet, richtig eingliedern. Der ist noch nicht richtig eingegliedert, so daß bei ihm das Gewissen noch in keiner Weise spricht bei Dingen, bei denen bei anderen das Gewissen spricht. Er experimentiert mit all diesen Dingen, wie man immer experimentiert mit dem oberen Menschen, wenn der untere Mensch nicht dasjenige in sich hat, was ihn fest und stramm hält. Das ist etwas, was bis zum achtzehnten, neunzehnten Jahre dauern wird. Man muß ihn wohlwollend behandeln, sonst hat man es sich auf das eigene Gewissen geladen, daß man ihn vorher sich korrumpieren läßt, und daß das, was sicher noch heraufkommen wird, korrumpiert bleibt. Der Junge ist doch so begabt; aber seine Begabung hält nicht gleichen Schritt mit der moralischen Verfassung. Moral insanity ist bei ihm bis heute organisch vorhanden. Nun muß man solche Kinder durch wohlwollendes Verhalten über ein gewisses Alter hinwegbringen. Ohne daß man gutheißt, was sie tun. Das was zu einem Diebstahl bewußt gehört, das war gar nicht vorhanden in dem Fall, als sie das Geld versteckt haben und so weiter. Behalten Sie ihn gleich in der Hilfsklasse, das wird ihm sehr gut bekommen. Er soll weiter ebenso behandelt werden wie bisher.
Viel unangenehmer für uns als Anthroposophen ist das Ereignis mit der Mutter. Als auslösendes Moment hat sicher gewirkt, daß sie an den Ort kam, an den sie immer gedacht hat. Sie hat immer an Stuttgart gedacht.
Dann sind da noch die Fälle, die ja zu den Zeiterscheinungen gehören, die deutschvölkischen Umtriebe in der Schule. Über die wurde mir ja schon berichtet. Ich kann nicht das Gefühl haben, als wenn diese Bewegung nur von einem Jungen allein ausgehe. Es fragt sich, ob die Jungen das aus bloßer Nichtsnutzigkeit tun, oder weil sie einer Gruppe angehören. Dieser Sache ist sehr schwer beizukommen. Man kann nur positiv etwas dagegen tun, nur indem man in irgendeiner Weise dasjenige pflegt, dem sich diese Jungen und Mädchen ebensogut anschließen. Denken Sie einmal, das Nationalistische braucht ja in einem solchen Alter keine so große Rolle zu spielen. Aber was sie anzieht, das ist all der Klimbim und Trara. Und da entsteht dann

das Urteil: Ja, unsere Waldorflehrer sitzen am Sonntag daheim, machen ein Gesicht bis ans Bauch, meditieren und so weiter. Der Pfarrer ist ein ganz anderer Kerl! Was sind das für nette Leute! – Wenn man dem nichts entgegenstellt, ist es ganz geeignet, unter Umständen große Dimensionen anzunehmen. Das olympische thronen der Lehrerschaft ist eben doch etwas zu stark Ausgebreitetes.
Da würde es schon nötig sein, daß dem von uns aus etwas anderes entgegengestellt würde. Sie brauchen das nicht alles selber zu machen. Fördern Sie diese Absichten von Dr. X., damit die Kinder etwas zu tun haben. Mir schien es ganz einleuchtend, daß wir uns, wenn wir vorsichtig in der Auswahl sind, unsere eigenen treuen jungen Leute aus der Freien Gesellschaft heranziehen, um Ausflüge und so weiter zu veranstalten. In bezug auf die Beweglichkeit, die man braucht, um so etwas zu arrangieren, da könnten selbst Waldorflehrer noch etwas lernen. Sonst bleibt immer dieses olympische thronen bestehen. Natürlich muß die Führung der Schule immer die erste Pflicht des Kollegiums sein. Aber so etwas sollten Sie einrichten. Diese nationalistischen Dinge können unter Umständen sehr weite Kreise ziehen, so daß wir ein Corps von Rauhbeinen kriegen. Die Gesinnung fürchte ich gar nicht so sehr als die Rauhbeinigkeit. Wenn aber die Schüler das Bewußtsein haben, wir sind da mit den Lehrern zusammen, dann kann das nicht verfangen.
Das spielte auch eine große Rolle bei den Debatten, die wir in Dornach über die Begründung der Jugendsektion hatten. Es muß uns gelingen, innerhalb der Jugendsektion die Möglichkeit herbeizuführen, eine Art Gegenströmung gegen alle diese Bestrebungen zu finden, die sehr weit gehen. Denken Sie nur an die freimaurerischen Ordensgründungen in der Jugend, die eine starke suggestive Gewalt auf die Jugend ausüben, die überall in dem Sinne wirken, daß sie sich die nationalistischen Aspirationen zunutze machen. Die Jugendbewegung als solche bei uns müßte schon in irgendeiner Weise mit der besorgten Führung des Lehrerkollegiums in einen guten Zusammenhang gebracht werden. Es ist hier alles noch immer viel zu gesondert, noch viel zu atomisiert. Die Lehrerschaft von hier müßte dem allgemeinen Stuttgarter Prinzip, nur ja nicht zusammen, sondern immer getrennt zu wirken, die Lehrerschaft müßte dem etwas entgegensetzen.

Es wird eine Frage gestellt wegen des nächsten Abituriums.

*Dr. Steiner:* Die Kinder der letzten Klasse haben mir geschrieben, sie möchten mit mir sprechen. Das kann ich nur tun, wenn ich am

Dienstag zur Tagung komme. Dann möchte ich bitten, daß man die ganze Klasse bestellt.
Im ganzen finde ich ja, daß das Ergebnis des Abiturs eigentlich in eklatanter Weise gezeigt hat, daß all die Dinge, die wir besprochen haben, weiter gelten. Es wäre selbstverständlich besser, wenn wir eine besondere Klasse anreihen könnten und die Waldorfschule rein erhalten könnten von dem Fremden, das sonst doch dadurch hereinkommt. Das bleibt bestehen selbstverständlich, was wir darüber besprochen haben, daran soll nicht gerüttelt werden. Aber es scheint doch die Statistik des Ergebnisses darauf hinzuweisen, daß das schlechte Ergebnis vielfach zusammenhängt damit, daß die Schüler in dem Moment, wo sie ihre Aufgaben für sich allein lösen sollten, nicht zurecht kamen, weil sie wohl zu sehr gewohnt waren, im Chor die Sachen zu lösen. Sie wissen, daß es sehr nützlich ist, die Kinder im Chore zu beschäftigen, daß aber dann immer sich herausstellt, daß die Klasse im Chorsprechen einen besseren Eindruck ergibt, als wenn die Schüler allein sich betätigen sollen. Es hat ja an Zeit gemangelt, aber es scheint, als ob die Schüler zu wenig dazu veranlaßt worden sind, Probleme allein zu lösen. Das verstanden sie nicht richtig. Sie waren schockiert über Einzelaufgaben. Ich habe schon den Eindruck, daß das Gute, das mit dem Chorsprechen zusammenhängt, etwas übertrieben wird, daß man zum Beispiel, wenn ein paar Unruhestifter da sind, schnell im Chor sprechen läßt. Es hat sich zur Gewohnheit gemacht, daß nur mit der ganzen Klasse gearbeitet wird. Es ist nicht ein Einlaufen in das Behandeln der Schülerindividualität. Das scheint mir die Quintessenz dessen zu sein, was gefehlt hat. Wir dürfen uns keiner Illusion hingeben: für unsere Schule nach außen hin ist das Ergebnis doch ein recht ungünstiges. Wir haben von neun Schülern fünf durchgebracht, und die sind nicht glänzend durchgekommen. Was wird nun mit denen, die nicht das Abiturium gemacht oder bestanden haben? Alle diese Dinge müßten mit mir am Mittwoch, wenn ich gekommen sein werde, in Gegenwart der Lehrer der letzten Klasse besprochen werden.

*X.* bittet um weitere Richtlinien für die pädagogische Ostertagung in Stuttgart.

*Dr. Steiner:* Den Vorstandsbeschluß über diese Tagung haben wir unter dem Gesichtspunkt gefaßt, daß durch eine solche Behandlung die ganze Bedeutung der Waldorfschule innerhalb des Erziehungssystems der Gegenwart zum Ausdruck kommen könnte, daß man auf die Wichtigkeit des Waldorfschul-Prinzips in eklatanter Weise hinweisen könnte. Daß man es da und dort sagt, warum eine Wal-

dorfschule und eine solche Methodik notwendig ist. Da ist gerade Gelegenheit, bei dieser Art Systematisierung darauf hinzuweisen, daß die Leute merken, es ist ein Unterschied zwischen der Waldorfschul-Pädagogik und anderen Reformbestrebungen. Dann der andere Gesichtspunkt, der eben darin bestünde, daß man hier das wirklich praktisch durchführt, was in den Briefen an die Jugendbewegung im „Nachrichtenblatt" gesagt ist.
Dieser zweite Brief an die jüngeren Mitglieder, der besagt eigentlich, daß gegenwärtig die Menschen gar nicht gut tun, als Kinder geboren zu werden. Es ist wirklich so, wenn jetzt Menschen als Kinder geboren werden, so werden sie in eine Erziehungsmethode hineingespannt, die sie verkümmern läßt einfach, die ihnen die Notwendigkeit auferlegt, alt zu sein. Ob mir einer dasjenige, was heute als Zivilisationsinhalt gilt, in meinem achtzehnten Jahr sagt oder mit fünfundsiebzig Jahren, das ist ganz gleichgültig. Es lautet gleich, ob ich es als Achtzehnjähriger oder Fünfundsiebzigjähriger aufnehme. Die Dinge sind wahr oder unwahr. Das beweist man logisch oder widerlegt man logisch. Sie gelten oder gelten nicht. Nun wächst man aber in ein solches Verhältnis erst mit achtzehn Jahren hinein, so daß man sich entschließen müßte, gar nicht in einen Kinderkörper zu kommen, sondern in einen achtzehn-, neunzehnjährigen Körper hineinzukommen. Dann geht es allenfalls.
Wenn heute ein früherer Initiierter geboren wird, so kann er nicht wieder als Initiierter wirken, wenn er durch die gegenwärtige Schule gegangen ist. Ich habe das auseinandergesetzt in Vorträgen in Dornach über die Garibaldi-Inkarnation. Er war ein Initiierter, aber die frühere Einweihung konnte nur so zum Vorschein kommen, wie er dann geworden ist, weltentrückt, ein praktischer Revolutionär. (Es folgten noch weitere Ausführungen Dr. Steiners über Garibaldi, die aber nur völlig fragmentarisch nachgeschrieben worden sind.) Garibaldi ist nur ein Beispiel, wie heute der Mensch dasjenige, was in ihm ist, gar nicht herausbringen kann. Wir müssen tatsächlich den Kindern ihre Kindheit zurückgeben! Das ist eine Aufgabe der Waldorfschule. Die heutige Jugend ist alt.
Von einer Anzahl junger Leute in Dornach sind Antworten erfolgt auf die Ankündigung der Jugendsektion. Das ist sicher alles sehr ehrlich und aufrichtig gemeint. Mir fiel vor allem dabei auf, wie alt auch diese Dornacher Jugend ist. Sie reden alle alte Dinge. Sie können nicht jung sein. Sie möchten jung sein, das sitzt aber nur im Unterbewußtsein. Was in ihren Kopf hineingegangen ist, das ist vielfach greisenhaft. Sie sind so klug, so fertig. Die Jugend muß doch

auch töricht sein können. Das spricht aber alles so verständig, so abgewogen, so gar nicht töricht. Mir gefällt es noch am besten, wenn dann törichte Dinge kommen, die ja unangenehm sind, aber das gefällt mir noch am besten. Bei einer Jugendversammlung in Dornach vor kurzem, was da geredet wurde, das war so gescheit, als ob es Professoren geredet hätten. Ich sagte etwas als Witz, das haben sie ernst genommen. Es ist richtig ein Gescheitheitsrock, der da angezogen wird, der an allen Ecken und Enden nicht sitzt. Das tritt in den Reden zutage. – Man fühlt sich selbst ganz kindlich, wenn die Jugend heute redet!
Solche Dinge über die Aufgabe der Waldorfschule gegenüber der Jugend müßten mit einem gewissen Schwung hier bei der Ostertagung herauskommen. Wir müssen nicht bloß kluge Abhandlungen halten, sondern Schwung haben. Man müßte etwas Klugheit walten lassen beim Aussprechen des Zusammenhangs von Anthroposophischer Gesellschaft und Schule, damit man die Leute nicht vor den Kopf stößt, damit die Leute nicht sagen: jetzt haben sie das durchgeführt, was von Anfang an die Schule sein sollte, eine Anthroposophenschule. Wir müssen dagegenhalten, daß wir die Anthroposophie erweitert haben, um solche Dinge machen zu können, die allgemein menschlich sind, müßten zeigen, daß die Anthroposophie geeignet ist, etwas allgemein Menschliches zu bringen. Wir müssen das aber auch im einzelnen einhalten. Wir müssen nicht zu stark den Eindruck hervorrufen, daß wir Anthroposophie dozieren. Wir müssen die anthroposophische Wahrheit verwerten in der Schule, nicht daß wir theoretisch Anthroposophie dozieren. Das waren die Gesichtspunkte, die wir dazumal gehabt haben. Diese Dinge werden vom Dornacher Vorstand mit großem Interesse verfolgt. Er will sich von allem informieren und an allem mitarbeiten. Er muß sich einschleifen. Es werden in den Briefen im „Nachrichtenblatt" ja nach und nach alle Seiten des Anthroposophischen behandelt werden.
Die Leute in Bern haben die Absicht, bei dem pädagogischen Kurs vor Ostern die Lehrer der Waldorfschule nicht aufzufordern zu ausführlichen Vorträgen, sondern zu einleitenden Bemerkungen, an die sich Diskussionen anschließen sollten, die wie üblich vorgeschlagen waren.

Es wird gefragt, ob man die jetzigen beiden 8. Klassen zu einer 9. zusammenlegen soll.

*Dr. Steiner:* Die dritte 5. Klasse müßte notwendiger sein als die zweite 9. Da wäre möglich, die zusammenzulegen. Diese Kinder sind

vierzehn bis fünfzehn Jahre alt. Daß man mit diesen Kindern nicht fertig werden sollte, das darf es nicht geben. Es ist schwierig, eine geeignete Lehrkraft jetzt zu finden. Ich habe mich damit beschäftigt. Die ganze Sache wollen wir später besprechen.

Es wird gefragt, ob es nicht erzieherisch besser wäre, wenn die oberen Klassen auch für dauernd einen Klassenlehrer hätten, so wie die unteren.

*Dr. Steiner:* Das, was nötig wäre, wird nicht durch einen Klassenlehrer erreicht, wenn der nicht die nötigen Dinge dazu tut. Es wäre schon notwendig, daß dies das Bestreben aller derjenigen wäre, die oben in den Klassen sind. Daß es eine so große Bedeutung haben kann, einen Klassenlehrer zu haben, glaube ich nicht. Wenn wir alle das Bestreben haben, den Kindern nahezukommen, dann kann ich nicht einsehen, warum man das reglementieren muß.

Es wird gefragt wegen einer in Aussicht genommenen Ferienkolonie in Siebenbürgen.

*Dr. Steiner:* Mit Aufsicht kann man es machen. Ich kann mir aber schwer den Modus vorstellen, wie das gemacht werden kann. Dort sind andere Verhältnisse. Da ist es sehr östlich. Man macht dort eigentümliche Erfahrungen. Im Winter 1888/89 bin ich zu einem Vortrag nach Hermannstadt gefahren. Da ist es mir passiert, daß ich in Budapest den Anschluß nicht erreichen konnte. Ich mußte über Szegedin fahren, kam um zwei Uhr nachmittags in Mediaš an. Da sagte man mir, daß ich dableiben müßte bis zwei Uhr. Ich kam in den Ort, kam zu einem Kaffeehaus. Den Schmutz mußte man mit dem Messer herunterschneiden. Dann kamen die Spieler. Das war etwas Vulkanisch-Stürmisches in den Astralleibern, die sich ineinander knäuelten. Es geht mit Schwung und Enthusiasmus zu. Das Zimmer war neben dem Schweinestall. Die Stube war ein Wanzengeruch. In diese Regionen kommt man dort. Man muß die Kinder schützen vor den Ergebnissen der Erfahrung. Zerbissen werden sie von den verschiedensten Insekten.

Mit einem der Lehrer, Z., hatte es große Schwierigkeiten gegeben.

*Dr. Steiner:* Ich hatte den Eindruck, wir sollten Herrn Z. einen Urlaub geben, ihm Gelegenheit geben, sich zu sammeln. Ich bekam den Eindruck, daß er einer Erholung bedürftig sein könnte. Es ist nun die Frage, wie weit man ihn wird brauchen können in der Schule. Wenn er sich intensiv beschäftigt fühlen würde, dann ist es möglich, ihn zu halten. Er ist labil, sagt X. Wir können doch

eigentlich nichts anderes mit ihm machen, als ihm Erholung gönnen und ihn dann wieder nehmen.
Was den ganzen Fall betrifft, so möchte ich doch sagen, daß es mir notwendig erscheint, daß wir unser Augenmerk darauf lenken, daß nicht solche Dinge sich entwickeln wie die Aussprachen mit den Schülern. Wohin kommen wir, wenn wir Aussprachen von gleich zu gleich hervorrufen, so daß die Schüler etwas gegen die Lehrer vorbringen. So geht es doch nicht. Das war schon in dem damaligen Fall, wo es zu einem Ausschluß von Schülern führte, sehr schlimm. Jetzt soll das wieder kommen, daß ein paar beliebige Schüler kommen und sich mit den Lehrern aussprechen wollen. So geht es doch eigentlich nicht. Gewiß, Z. macht alle diese Sachen, aber wir können doch schließlich nicht ganz die Autorität der Lehrer untergraben lassen von den Schülern. Das kommt dann heraus, wenn wir die Lehrer aburteilen lassen von den Schülern. Das ist etwas Schreckliches. Die Schüler sitzen dann zu Gericht über die Lehrer. Das müssen wir vermeiden. Gewiß, der eine schnauzt sie mehr an, der andere weniger; der eine ist geistreich, der andere weniger. Aber solche Unterredungen, die die Schüler machen, wo die Schüler den Lehrer vor das Tribunal fordern, das dürfte nicht ernsthaft genommen werden. Das geht doch nicht. Sonst kommt das zustande, was schon einmal vorgeschlagen ist, daß nicht die Lehrer die Zensuren geben, sondern die Schüler von Woche zu Woche ihre Befähigungsurteile über die Lehrer geben. Man muß schon darauf eingehen, ihn nach Ostern nur in den unteren Klassen zu beschäftigen. Viel anderes wird man nicht tun können.
Ich fürchte, Z. wird in solche Dinge immer wieder hineinverfallen. Er soll schon fühlen – das wird längere Zeit brauchen –, daß es nicht geht, wenn er sich so benimmt. Es müssen ihm schon Vorhaltungen gemacht werden. Es muß ihm gesagt werden, daß man ihn eventuell dauernd auf Urlaub schicken müßte. Es ist ein Kreuz mit ihm. Er ist doch ein guter Mensch auf der anderen Seite. Er hat nicht den richtigen Anschluß gefunden, das ist auch wieder dabei. Es wird vielleicht doch der Zeitpunkt kommen, wo er sich in der Schule ganz unmöglich macht. Wir müssen ihm aber jetzt die Gelegenheit geben, sich zu rehabilitieren. Ich fürchte, er wird sie nicht ergreifen.
In einem solchen Falle gibt es in der Regel keine andere Hilfe, als daß der Betreffende einen Freund oder eine Freundin findet, auf den er selber etwas gibt, an den er sich anschließt, und der ihm nach und nach aus seiner Kindlichkeit heraushilft. Denn auf eine gewisse

Kindlichkeit ist alles bei ihm abgestimmt. Trotz seiner Begabung ist er in einer Ecke seines Wesens Kind geblieben. Er ist auf derselben Stufe, auf der die Schüler auch sind. Das bewirkt alles andere.
Die Wohnungsverhältnisse scheinen ja schrecklich zu sein. Ich kann nur nicht einsehen, was sein Verhalten mit den Wohnungsverhältnissen zu tun hat. Ein anderer kann eine noch schlechtere Wohnung haben und kommt doch nicht darauf, in der Schule solche Dinge zu machen. Er ist ein armer Mensch. Er müßte einen Freund finden; den hat er nicht gefunden. Dann hätte er einen Halt. Eine andere Hilfe gibt es nicht für so jemanden. Er hat offenbar nichts, wo er sich gerne hinwendet. Er ist vielleicht durch einen Fehler des Karmas hier ins Lehrerkollegium hineingekommen. Wenn er einen Menschen finden könnte, mit dem er zusammengehört, dann würde das doch schon eintreten, was ich gesagt habe. Aber ich glaube, es ist im Lehrerkollegium niemand, mit dem der Z. sich zusammenfinden und mit ihm befreundet sein könnte. Es ist, vielleicht nicht von der Größe, aber doch so wie bei Hölderlin. Nicht in der Größe!

## *Konferenz vom Mittwoch 9. April 1924, 11 Uhr*

*Dr. Steiner:* Die Abiturienten kommen morgen um zwölf Uhr. Zur 12. Klasse sollen auch die in der Klasse beschäftigten Lehrer kommen.

*X.:* Es sind Beschwerden gekommen wegen zweier Zeugnisse.

*Dr. Steiner:* Ich habe den Eindruck, daß die Stilbehandlung der Zeugnisse eine etwas schlampige geworden ist. Das dürfte nicht sein. Wenn wir solche Zeugnisse ausstellen, wie besprochen worden ist, müssen wir uns Mühe geben, die Dinge so auszusprechen, daß man etwas damit machen kann. Das ist hier nicht der Fall in diesen beiden Zeugnissen. Zu meinem Schrecken habe ich bemerkt, daß da in der einen Rubrik der Name der Schülerin falsch geschrieben ist. Dazu gehört schon eine recht große, eigentlich nicht mehr mögliche Flüchtigkeit. Die beiden Zeugnisse haben mich sehr bedrückt. Es wird fast notwendig sein, diese Zeugnisse umzuschreiben. „Im ganzen steht er nicht auf der Höhe" ist eine Wendung, die nicht zu gebrauchen ist. Gewiß, es ist schwierig, solche Zeugnisse zu machen,

aber wenn wir nicht die Methode finden, müssen wir es ja lassen. Nicht wahr, es ist schwierig. Die Scheußlichkeiten der Noten, die sonst gegeben werden, haben ja das Eigentümliche, daß sie nicht in dieser Weise kritisiert werden können. – Ganz gewiß spielen da irgendwelche Hintergründe, aber ich kann nicht übersehen, daß diese Hintergründe ins Zeugnis hineinspielen. Gerade wenn der Fall vorliegt, daß die Kinder nach Amerika verpflanzt werden sollen, dann muß man, wenn man schon individualisiert, darauf Rücksicht nehmen. Mit diesem Zeugnis weiß ein Amerikaner nichts anzufangen. Wenn diese Kinder in eine amerikanische Schule kommen, wird das so werden, daß sie von Anfang an wie Parias behandelt werden. Jedenfalls müssen wir – es ist ja vielleicht nicht notwendig, den Fall besonders zu untersuchen –, jedenfalls meine ich, daß man die Zeugnisse etwas umschreiben muß. Man bekommt kein Bild von den Kindern durch die Zeugnisse, und das ist doch die Absicht. Sie werden sehen, daß Sie die Zeugnisse doch so umstilisieren, das Sachliche braucht ja nicht verändert zu werden, das will ich gar nicht sagen, aber man müßte den Stil etwas anders wählen. Das Zeugnisschreiben müßte sorgfältiger geschehen, sonst haben diese individualisierten Zeugnisse nicht den Wert, den sie haben sollten.

*X.:* Was kann gegen die Unpünktlichkeit der Schüler getan werden?

*Dr. Steiner:* Unpünktlichkeit morgens wirkt schlimm auf den Unterricht. Wenn ich manchmal früh heraufgekommen bin, da hatte ich auch den Eindruck, als ob die Handhabung des Unterrichtsbeginnes morgens durchaus viel zu wünschen übrig läßt von seiten der Lehrerschaft. Ich hatte den Eindruck, daß auf dem Korridor irgend jemand sein sollte, damit die Kinder nicht dort Verstecken spielen und so weiter. Man braucht sich nicht zu wundern, daß die Kinder, wenn sie sich selbst überlassen bleiben, herumtollen. Das hätten wir alle auch getan. Es scheint mir schon etwas dahinterzustecken, was mich anleitet, es nicht für einen Zufall zu halten, daß die paar Male, wo ich dazu kam, überhaupt kein Lehrer zu sehen war.

*X.:* Es wird vor dem Unterrichtsbeginn gemeinsam der Wochenspruch gelesen.

*Dr. Steiner:* Könnte das Lesen des Spruches nicht so eingerichtet werden, daß die Schule nicht darunter leidet? Es ist ein allgemeiner anthroposophischer Usus, daß die Esoterik sogar als eine Art von Sündenbock gebraucht wird. Esoterik ist dazu da, daß man sie nicht sieht. Da sieht man sie aber sehr stark, wenn dadurch zunächst alles drunter und drüber geht, weil die Lehrer sich in der richtigen Weise

vorbereiten wollen. Ich war auch selbst einmal anwesend, als der Spruch gesprochen worden ist; ich habe nicht gefunden, daß der Zulauf zu der esoterischen Vertiefung durch den Spruch so furchtbar groß war. Auch da habe ich sehr viele gesehen, die nicht da waren! Ich muß gestehen, ich glaube, daß das der Fall ist, daß die Lehrer zu spät aufstehen. Denn sehen Sie, der alte Spielhagen, der sagte: „Ich gehe nie von irgendeinem Diner weg, ohne daß ich der Letzte wäre." Für die Lehrer wäre der entgegengesetzte Grundsatz richtig, daß man der Erste in der Schule ist. Ich glaube nicht, daß das bei uns der Fall ist. Was haben Sie selbst für eine Ansicht darüber?

Es folgt die Verteilung der Klassen und des Fachunterrichtes auf die einzelnen Lehrer.

*Dr. Steiner:* Es kommt noch eines in Betracht, das ist das Folgende. Es ist eine Sache, die mit allerlei Entwickelungsmöglichkeiten unserer Anthroposophischen Gesellschaft, wie sie sich eben auswirken kann, zusammenhängt. Das ist dieses, daß für die nächste Zeit Fräulein Dr. Röschl in Dornach übernehmen sollte eine Art von Aufgabe, die eigentlich notwendig ist, für die weitere pädagogische Arbeit zu lösen. Sie sollte dort Unterricht erteilen an unserer Fortbildungsschule für die Schüler dieser Fortbildungsschule, so daß eine Art von Jugend-Anthroposophie dadurch zustande käme. Also eine Art von Jugend-Anthroposophie. Ich habe ja oftmals davon gesprochen, daß die Anthroposophie, so wie sie jetzt ist, eigentlich für Erwachsene ist, und daß gearbeitet werden sollte an der Anthroposophie der ersten Jugend. Für die erwachsene Jugend, was man den jungen Menschen nennt, ist Anthroposophie natürlich gut; es handelt sich um diejenige Anthroposophie, die für die „Flegeljahre und Rüpeljahre" in Betracht kommt. Das würde ausgearbeitet werden müssen im wirklichen Unterricht. Dafür würde ich mit dem Dornacher Vorstand Fräulein Dr. Röschl zunächst nach Dornach berufen. Nun kann das nur in der Form geschehen, daß Fräulein Dr. Röschl hier beurlaubt wird, weil niemand dort in der Schweiz angestellt werden kann, der nicht von dort ist. So würde Fräulein Dr. Röschl von hier das Gehalt beziehen. So ist es nötig, daß für Latein und Griechisch Ersatz geschaffen werden muß. Es wäre also zu sorgen für einen Lehrer der 5. Klasse und für einen Lehrer für Latein und Griechisch.

*X.* berichtet noch einmal den Fall des Schülers F. R. und liest einen Brief mit acht Unterschriften vor, den Eltern geschrieben haben.

*Dr. Steiner:* Der Fall ist schwierig zu entscheiden. Das sind ja zunächst nur acht Namen, aber wenn eine größere Anzahl die Suspendierung des F. R. wünschen, wird man kaum darum herumkommen. So ohne weiteres die Kinder herauswerfen, ist eine Schwierigkeit, besonders wenn man die Kinder so lange hat wie den F. R. Er war fünf Jahre hier. In gewisser Beziehung werfen wir uns damit schon selber hinaus, denn es zeigt, daß wir mit ihm nichts haben anfangen können. Nun muß ich sagen, die Arztrechnung beträgt nur fünfzehn Mark. Das ist ein objektiver Beweis, daß die Sache so schlimm nicht sein kann. Wir müssen sachlich bleiben, und sachlich sehe ich keinen so zwingenden Grund, den Jungen herauszuwerfen. Es ist so, daß in dieser Klasse die selbstverständliche Autorität nicht da ist.
Es ist ja so – diese Dinge sind nicht so ganz seriös zu nehmen –, einen ähnlichen Fall habe ich einmal erlebt in einer theoretischen Zeichenstunde. Der Lehrer war über das Zeichenbrett gebeugt und hatte einen sehr kurzen Rock an, und einer der Schüler applizierte ihm ganz gehörig hinten einen auf, schon auf den Körperteil, auf den man sonst auch schlägt. Und der Lehrer drehte sich um und sagte nur: „Sie haben mich wohl mit einem anderen verwechselt!"

*X.:* ...

*Dr. Steiner:* Ich weiß nicht, ob wir eine Presse anfügen oder nicht. Das wäre für das nächste Schuljahr in Betracht zu nehmen. Dann würde es sich darum handeln, daß die Kinder die 12. Klasse mitmachen. Die prinzipielle Frage ist, ob wir die Waldorfschul-Methode bis zuletzt beibehalten und dann eine Presse anfügen. Dann würde es erst für das nächstfolgende Jahr in Betracht kommen. Denn die, die jetzt in die 12. kommen, müßten erst die 12. durchmachen.
Die Presse wird auch die Schwierigkeit haben, daß die Lehrkräfte nicht ausreichen. Wir können nicht einfach noch eine weitere Klasse einrichten mit den Lehrkräften, die wir haben. Dann werden wir noch eine Anzahl von Lehrkräften haben müssen.

Es wird eine Frage gestellt nach der Freien Hochschule in Dornach.

*Dr. Steiner:* Die Hochschule in Dornach ist nicht so vorzustellen, als ob sie ein Ersatz für andere Hochschulen wäre, sondern nur, daß dort gelernt werden kann, was die anderen Hochschulen nicht bieten. Nicht als ob man die Leute dazu führen würde, in Dornach Medizin zu studieren. Denken Sie, was das für eine Aufgabe wäre für Dr. Wachsmuth, in so vielen Ausgaben zu erscheinen. Es ist nicht so, daß man die naturwissenschaftliche Sektion gleich in eine ganze

naturwissenschaftliche Fakultät verwandeln würde. Besonders weil der Vorstand der naturwissenschaftlichen Sektion das jüngste Mitglied des Vorstandes ist. Der ohnehin nicht große Dr. Wachsmuth soll das leisten? Fräulein Dr. J. Mellinger, meine ich, sollte in der Art beschäftigt werden, daß sie die Hälfte ihrer Zeit in Dornach ist, um die sozialökonomische Sache auszuführen, die dazumal gegeben ist. Es ist wirklich schon so, daß es eine Affenschande ist, daß die Dinge fortwährend gegeben werden und dann liegenbleiben. Der sozialökonomische Kurs liegt da, und nun würde es gut sein, wenn man hier einen Fonds einrichten könnte, aus dem Fräulein M. honoriert werden könnte; so daß sie hier Sozialökonomie vortragen könnte ein Vierteljahr im Hochschulkurs, das zweite Vierteljahr dann in Dornach arbeiten könnte.
Die Hochschule in Dornach ist da und muß auch wirklich in Aktion treten, muß etwas tun.

## *Konferenz vom Dienstag 29. April 1924, 21 Uhr*

*Dr. Steiner:* Die 1., 5., 6., 7. Klasse sind überfüllt. Von der 8. Klasse ab sind noch Plätze frei. Bei der 1. bis 4. Klasse sind wir durch das Gesetz limitiert. Da wird eine Eingabe wegen einer höheren Schülerquote an die Behörde gemacht. Wir haben viele Anmeldungen durch die Tagung. Die Räume wären da.

Es wird die Liste der Klassenlehrer für das kommende Schuljahr aufgestellt.

*Dr. Steiner:* Für die Klasse 5c sollten Sie telegraphieren an Dr. Erich Gabert, Wilhelmshaven, daß er sie übernimmt. Er soll erst hospitieren durch drei Wochen. So lange sollen alle Kinder noch in der 5a und 5b beisammen bleiben; in jede müssen wir sechzig Schüler tun. Das müssen wir so lange machen, bis er sich eingelebt hat.
Für den lateinischen und griechischen Unterricht sollten wir berufen Fräulein Verena Gildemeister, bis Donnerstag.
Dann würde es darauf ankommen, wie wir es machen in den oberen Klassen, 9. bis 12. Die 9. Klasse kann man teilen.

Die Hauptunterrichts-Epochen der oberen Klassen werden verteilt; ebenso der Sprachunterricht, der Religionsunterricht und der Eurythmieunterricht.

*Dr. Steiner:* Jetzt ist das eine große Frage, wie wir es mit dem Abitur halten wollen im kommenden Jahr; ob wir die Sache so fortsetzen wie bisher, oder ob wir die zwölf Klassen rein halten und dann eine daraufgesetzte 13. Klasse haben. Dann würde die Sache für dieses Jahr wegfallen. Nun liegt die Sache so, daß wir wissen müssen, wie es mit den Schülern sein wird. Es will eine große Anzahl Abitur machen.
Morgen um neun Uhr werden die Schüler der 1. Klasse aufgenommen, um zehn ist die Eröffnungsfeier. Dann würde ich vorgeführt bekommen die Schüler der jetzigen 12. Klasse morgen um zwölf Uhr, in einer Klasse der Schule. Davon werde ich es abhängig machen, inwieweit diese das Abiturium machen wollen. Die Lehrer sollen bei der Besprechung dabei sein. Wenn die Schüler erwarten, jetzt Abiturium zu machen, werden wir in den sauren Apfel beißen müssen. Erst ist die 12. Klasse ruiniert worden dadurch. Wenn es geht, werden wir dieses Jahr auf das Abiturium verzichten und im nächsten Jahre eine Abituriumspresse einrichten.

X. fragt nach dem Lehrplan für Physik in der 12. Klasse.

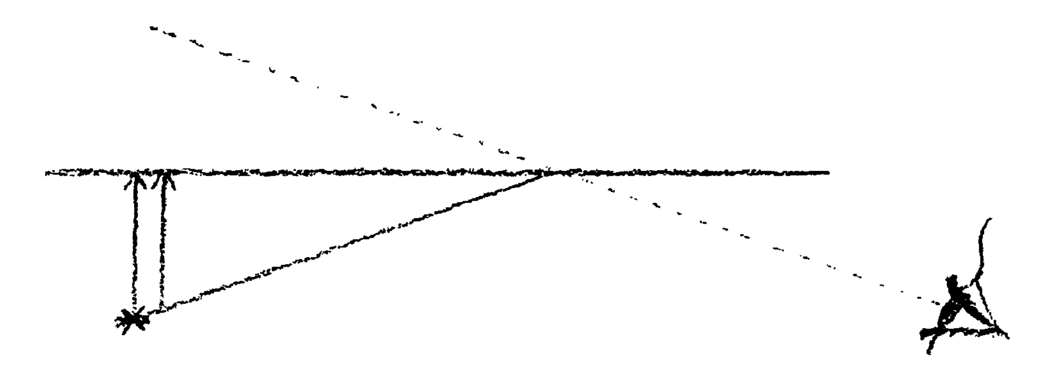
*Dr. Steiner:* Der Lehrplan der 12. Klasse soll ausgearbeitet werden. Das wäre zu besprechen.
In der Physik haben wir also von der 9. Klasse ab dieses: 9. Klasse Telephon und Dampfmaschine, Wärmelehre, Akustik. – 10. Klasse Mechanik als solche. – 11. Klasse moderne Elektrizitätslehre. – Jetzt müßte in der 12. Klasse eigentlich Optik kommen.
Bilder statt Strahlen. Auf das Qualitative müssen wir gehen. Lichtfelder und Lichträume. Nicht reden vom Brechen, sondern vom Zusammendrücken des Lichtfeldes. Diese Ausdrücke wie Strahlen und so weiter müssen wir dann wegbringen. Wenn wir besprechen, was eine Linse ist, müßten wir nicht den Querschnitt der Linse zeichnen und dann einen phantastischen Querschnitt von Strahlen, sondern wir müßten dabei bleiben, die Linse aufzufassen als „das Bild zusammenziehend", verdichtend oder auseinandergehend. Also nur tatsächlich stehenbleiben bei dem, was sich unmittelbar im Sehfeld zeigt. Also ganz überwinden die „Strahlen". Das muß in der Optik gemacht werden. Bei anderen Dingen kommt anderes in Betracht. Vor allen Dingen sollte man ins Qualitative übergehen. Ich meine nicht Farbenlehre, sondern einfach den Tatbestand. Nicht ein ausgedachtes Bild, sondern einen Tatbestand.

Optik im weitesten Umfang. Dahinein käme zunächst:

1. das Licht als solches; zunächst das Licht als solches! Die Ausbreitung, die mit der Ausbreitung abnehmende Intensität, Photometrie. – Dann
2. Licht und Materie, was man so Brechung nennt. Vergrößerung und Verkleinerung des Bildes, Verschiebungen. – Dann
3. Entstehung der Farben.
4. Polarisationserscheinungen und so weiter.
5. Wesen der Doppelbrechung, wie man das nennt, die Erscheinungen der Inkohärenz in der Lichtausbreitung.

Ins erste Kapitel, Ausbreitung, gehören die Spiegel, die Reflexion.

Optik ist sehr wichtig, weil im Geistesleben die einzelnen Teile sehr viel zusammenhängen. Sehen Sie, nicht wahr, warum gibt es so wenig Verständnis für das Spirituelle? Das könnte da sein. Es ist nicht da, es gibt so wenig Verständnis für das Spirituelle, weil eine wirkliche Erkenntnistheorie nicht besteht, sondern nur abstrakte Spintisierereien. Warum ist keine wirkliche Erkenntnistheorie da? Weil, seit Berkeley sein Buch über das Sehen geschrieben hat, keiner mehr richtig das Sehen mit dem Erkennen zusammengebracht hat.
Wenn Sie so Zusammenhänge suchen, werden Sie die Spiegelerscheinungen nicht mehr so erklären, daß Sie sagen: Da ist ein Spiegel, da fällt ein Lichtstrahl senkrecht auf, sondern Sie werden hier das Auge haben und werden zu erklären haben, wenn das Auge gerade sieht, warum nichts weiter entsteht, als daß es gerade sieht. Sie müssen dahin kommen, daß der Spiegel im Grunde genommen das Bild des Gegenstandes „zieht" für das Auge.



Sie bekommen subjektive Anziehungskräfte. Sie müssen ausgehen vom Sehen. Die ganze Optik wird sich Ihnen anders darstellen. Wenn Sie gerade hinsehen, sehen Sie ungestört. Sehen Sie aber durch einen Spiegel, so sehen Sie nicht ungestört, sondern Sie sehen einseitig (?) in der Richtung zum Gegenstande hin. In dem Augenblick, wo Sie Spiegel haben, wird zugleich polarisiert. Es verschwindet die eine

Raumdimension durch das Sehen durch den Spiegel. Dazu haben Sie Anhaltspunkte in den von mir gegebenen optischen Vorträgen.

*X.* fragt wegen der Geschichte in der 12. Klasse.

*Dr. Steiner:* Nicht wahr, Sie haben ja alles durchgenommen. Nun würde es sich darum handeln, in der 12. Klasse einen Überblick zu geben im Zusammenhang über die ganze Geschichte. Sie wissen, daß ich in meiner Pädagogik ausführe, daß in dem Alter vom zwölften Jahre ab Kausalbegriffe aufgefaßt werden. Nun würde dann der Kausalunterricht weitergehen bis zur 12. Klasse. Er muß belebt, individualisiert werden. In der 12. handelt es sich darum, daß der Unterricht etwas unter die Oberfläche heruntergeht, daß man versucht, Inneres in der Geschichte zu erläutern.
Man zeigt durch das ganze Bild der Geschichte im Abriß, wie, sagen wir, im Griechentum Altertum, Mittelalter und Neuzeit in gewisser Weise vorhanden ist, so daß die älteste Zeit, die homerische Zeit, das Altertum ist, die Zeit der großen Tragiker das Mittelalter wäre, und die Zeit des Platonismus und Aristotelismus wäre die Neuzeit. So auch für das Römertum und so weiter. So die Geschichte behandeln, daß man nun an den einzelnen Völkern oder Kulturkreisen zeigt, wie die Dinge so zusammenkommen. Was ein Altertum als solches ist, ein Mittelalter, eine Neuzeit. Also Altertum, Mittelalter, Neuzeit in jeder Kultur zeigen. Dasjenige, womit wir das Mittelalter anfangen, ist ein ebensolches Altertum wie in der griechischen Geschichte, als wenn wir da mit der alten griechischen Mythologie anfangen.
Dann würden gebrochene Kulturen kommen, unvollständige Kulturen, wie die amerikanische Kultur, die keinen Anfang hat, oder die chinesische, die kein Ende hat, die in Erstarrung übergeht, aber nur Altertum ist. In dieser Weise den Lebensgang eines Kulturkreises darstellen. Etwas ist ja Spengler davon aufgefallen. Es ist von dem Gesichtspunkt auszugehen, daß in der Wirklichkeit nicht eine Skizze der geschichtlichen Ereignisse vorliegt, sondern ineinanderlaufende Kreise, die Anfang, Mitte, Ende haben.

*X.* fragt nach dem Kunstunterricht in der 12. Klasse.

*Dr. Steiner:* Da ist einfach außerordentlich richtig Hegels ästhetischer Aufbau, symbolische Kunst, klassische Kunst, romantische Kunst. Die symbolische Kunst ist die erste, die Kunst der Offenbarung, die klassische geht in die äußere Form, die romantische vertieft das wieder. Das ist bei den einzelnen Völkern nachzuweisen. Bei den Ägyptern finden wir die symbolische Kunst. Im Griechen-

tum finden wir wieder alle drei, wenn auch die symbolische und die romantische etwas zu kurz kommen. In der neueren Zeit finden wir mehr klassische und romantische, und die symbolische kommt zu kurz.
Hegels Ästhetik ist selbst in den Einzelheiten interessant; es ist ein wirklich klassisches Buch der Ästhetik. Das für die 12. Klasse. Symbolische Kunst ist die, die ihren Grundcharakter in der ägyptischen Kunst hatte, da sind die beiden anderen ganz rudimentär. In der griechischen Kunst ist das Klassische ausgebildet, das vorher und das nachher kommt zu kurz. Die Neueren sind klassische und romantische Kunst, wie Hegel das ausführt. Die Neuesten sind eigentlich immer romantisch.
Wir fangen mit dem Kunstunterricht doch in der 9. an?

Es wird angegeben, wie bisher verteilt war: in der 9. einzelne Gebiete aus der Malerei und Plastik. – 10. Klasse etwas aus der deutschen klassischen Dichtung. – 11. Klasse das Zusammenströmen von Dichterischem und Musikalischem. Da war als Thema angegeben zu verfolgen, wie Dichtung und Musikalisches sich seit Goethe unter der Oberfläche fortsetzen.

*Dr. Steiner:* In der 12. hinarbeiten auf das, was ich gesagt habe. Sonst ist es ganz gut, was bisher gemacht worden ist. Die Elemente der Baukunst. Baukunst sollte hineinkommen. Wenn in der 12. Klasse jemand gesprochen hat über Baukunst und Bautechnik, dann kann sich daran anschließen eine Besprechung der Baustile.
Technologie hatten wir von der 10. ab. In der 10. hatten wir Weben. Man müßte in der einfachsten Weise Gewebe machen lassen. Es genügt am Modell. In der 11. Klasse Dampfturbinen. – Zwei Wochenstunden in der 10. Klasse, je eine in der 11. und 12. Klasse.

*X.* fragt nach den Manteltieren als einer der zwölf Tierklassen.

*Dr. Steiner:* Das sind die Tunikaten, die Salpen. Die hat man bisher nicht als eigene Klasse angesehen.

Es wird gefragt wegen des Schülers B. K.

*Dr. Steiner:* Ich kann nicht einsehen, daß es so furchtbar schlimm sein soll, wenn so ein Junge einfach da ist. Ganz spurlos geht es nicht vorüber. Das Unbewußte hört die Sache. Bei ihm müßte man warten, bis er vierzehn Jahre alt ist. Er sollte möglichst entlastet werden; wenig Unterrichtsstoff, und der sollte stark wirksam sein. Die Mutter hat furchtbar gelogen. Er müßte zuhause zum Malen angehalten werden.

Wegen des Schülers P. Z. in der 6. Klasse.

*Dr. Steiner:* Nicht Rücksicht nehmen auf ihn, ihn so lange Faxen machen lassen, bis es ihm selber langweilig wird. Man muß erreichen, daß die anderen nicht aufmerksam sind auf ihn, und er in aller Einsamkeit die Dinge macht.

*X.:* Wie soll die Sitzordnung für die Kinder sein im Sprachunterricht?

*Dr. Steiner:* Im Sprachlichen kann man die Schüler setzen nach solchen, die für das Lautliche, und solchen, die für das Sinnvolle, Inhaltliche der Sprache Interesse haben. So hat man Blocks, die man verschieden behandeln und gegeneinander übersichtlich verarbeiten kann.

## *Konferenz vom Mittwoch 30. April 1924, 20.30 Uhr*

*Dr. Steiner:* Das erste, was ich besprochen haben möchte, ist das im Anschluß an die gestrige Besprechung mit den Schülern der 12. Klasse. Diese Schüler mit Ausnahme einer einzigen haben erklärt, daß sie keinen Wert darauf legen, schon nach Ablauf des nächsten Jahres Abiturium zu machen, sondern eventuell erst, wenn sie noch ein Jahr nach Ablauf der Waldorfschule in einer Art Presse vorbereitet worden sind. Sie haben aber Wert darauf gelegt, daß dieser Presse-Unterricht an der Waldorfschule selber erteilt wird.

*X.:* . . .

*Dr. Steiner:* Die Hauptsache ist dies, daß wir besprochen haben, daß wir diese Frage nach der Konferenz mit den Schülern der 12. Klasse erledigen wollen. Kein Gegenstand kann so behandelt werden, daß man hinterher kommt und sagt: es ist noch einer mehr. Wenn alle Dinge so besprochen werden, daß irgend etwas gemacht wird, und hinterher in derselben Sache Argumente gemacht werden, dann kommen wir nie zu einem Abschluß. Dann kommt eine Schlamperei in die Sache. Woher kommt das, daß es jetzt plötzlich zwei sein sollen? Woher kommt das? Die Hauptsache ist, daß dies übersehen wurde. Es hat keinen Sinn, daß solche Dinge auftauchen. Ist das Kollegium maßgebend oder die Kinder? Es muß bei dem Resultat bleiben, das heute mittag gewesen ist, und das eine Mädchen muß in irgendeiner Weise durch Privatunterricht die Sache so bekommen.

Im übrigen wollen wir die Klasse so einrichten, wie sie als 12. Waldorfschulklasse in Betracht kommen könnte.
Für den Lehrplan würde in Betracht kommen zuerst der Unterricht in Literaturgeschichte. Ich habe gestern angedeutet, weil im wesentlichen der Inhalt der Literaturgeschichte absolviert sein müßte, daß es für die Dinge, die nicht durchgenommen worden sind, genügen müßte, wenn sie einfach kursorisch im Überblick durchgenommen würden. Dagegen müßte ein vollständiger Überblick über die deutsche Literaturgeschichte im Zusammenhang mit hereinspielenden fremden Dingen an entsprechender Stelle auftreten.
Man müßte also bei den ältesten Literaturdenkmälern beginnen und das alles in einer Überschau behandeln. Die ältesten Literaturdenkmäler: richtig anfangen bei der gotischen Zeit, übergehen zur altdeutschen Zeit und zu der ganzen Entwickelung bis zum Nibelungenlied und zur Gudrun; kursorisch, so daß eine Vorstellung davon entsteht, vom ganzen. Dann das Mittelalter, dann vorklassische Zeit, klassische Zeit, romantische Zeit bis Gegenwart; ein Überblick, aber ein solcher Überblick, daß man nun wirklich in den allgemeinen Gesichtspunkten und in der Übersicht etwas hat von Inhalt – der Inhalt hat, so daß prägnant herauskommt das, was eigentlich der Mensch für das Leben braucht, um etwas zum Beispiel über Walther von der Vogelweide, über Klopstock, über Logau zu wissen. Das ist etwas, wovon ich mir denke, daß es in fünf bis sechs Stunden bewältigt werden könnte. Es könnte in fünf bis sechs Stunden bewältigt werden.
Dann würde sich daran anschließen müssen hauptsächlich die Behandlung der Gegenwart. Die Gegenwart würde dann für diese älteste Klasse etwas ausführlicher zu behandeln sein. Unter Gegenwart stelle ich mir vor, daß eine kürzere Behandlung da sein würde für wichtigere Literaturdenkmäler der fünfziger, sechziger und siebziger Jahre, daß aber die jüngsten nachfolgenden Bestrebungen etwas ausführlicher behandelt werden, so daß die jungen Leute eine Einsicht bekommen würden in dasjenige, was Nietzsche ist, was Ibsen ist, auch was Auswärtige wie Tolstoj, Dostojewskij und so weiter bedeuten, so daß sie als gebildete Menschen bei uns herauskommen.
Dann würde Geschichte kommen. Da ebenso: ein Überblick über das ganze geschichtliche Leben, so daß man die orientalische Geschichte vorangehen läßt und über das Griechentum heraufkommt zur neueren christlichen Entwickelung. Man kann da durchaus dann Dinge hineingeben – nicht wahr, ohne daß man anthroposophische Dogmatik lehrt –, man kann durchaus Dinge hineinbringen, die also

ja wirklich innere Spiritualität haben. Ich habe zum Beispiel einmal in der Arbeiterbildungsschule entwickelt, wie die sieben römischen Könige ganz nach den sieben Prinzipien des Menschen aufgebaut sind, denn das sind sie. Naturlich darf man nicht in äußerlicher Weise sagen, Romulus ist der physische Leib und so weiter. Aber das innere Gefüge der Livius-Königsgeschichte ist so, daß man im Aufbau dieses hat, daß in Tarquinius Priscus, dem fünften, der ein ausgesprochener Intellektmensch ist – der entspricht dem Ich, dem Ich-Prinzip –, daß bei diesem ein neuer Einschlag kommt wie beim Geistselbst, nämlich durch das etruskische Element. Und der letzte, Tarquinius Superbus, muß so behandelt werden, daß das Höchste, was erreicht werden soll, am tiefsten heruntersinkt, wie es natürlich ist, beim römischen Volk, daß das in den Erdboden heruntersinkt.
Ebenso baut sich auf in einer sehr schönen Weise die Entwickelung der orientalischen Geschichte: die indische Geschichte, da haben wir eine Ausgestaltung des physischen Leibes, in der ägyptischen Geschichte des Ätherleibes, in der chaldäisch-babylonischen des Astralleibes. Aber man kann es natürlich nicht in dieser Form geben, sondern zeigend, wie die im Astralischen lebenden Menschen Sternenwissenschaft haben, wie die Juden das Ich-Prinzip im Jahveprinzip haben, und wie die Griechen zum ersten Mal, aus dem Menschen herausgehend, eine wirkliche Naturanschauung haben; die Früheren stehen noch im Menschen darin. Man kann einen Überblick geben, der schon wirklich sich zeigen kann. Nun, die historischen Ereignisse reihen sich vollständig an.
Dann würde der Geographieunterricht ebenso darin bestehen, einen Überblick zu geben.
In Geschichte und Geographie wäre überhaupt nur ein Überblick zu geben; Einzelheiten kann der einzelne sich suchen, wenn er den Überblick über das Ganze hat.
In Ästhetik und Kunstunterricht wurde über die Gliederung gestern schon gesprochen, symbolische, klassische, romantische Kunst. Nun hat man da die Möglichkeit, sowohl die Kunstwissenschaft so zu behandeln, bis zum Ägyptertum symbolisch, bis zum Griechentum klassisch, darauffolgende romantisch, aber auch die Künste selber, indem die Architektur die symbolische Kunst ist, die Plastik die klassische Kunst, und Malerei, Musik und Dichtung sind die romantischen Künste. Also man kann die Künste selbst auch wiederum so betrachten. Das gibt die Möglichkeit einer inneren Gliederung.
Dann ist in Ästhetik und Kunstunterricht die Architektur zu behandeln, die Elemente der Baukunst, wobei man so weit kommt, daß die

jungen Leute einen ordentlichen Begriff haben, wie ein Haus konstruiert wird. Also Baumaterial, Dachkonstruktionen und so weiter in der Ästhetik.
Dann die Sprachen. Da tut man besser, wenn man die Ziele angibt, wenn man sagt, es sollten die Betreffenden für Englisch und Französisch eine Vorstellung gewinnen vom gegenwärtigen Stande der Literatur.
Nun, dann wäre Mathematik. In der Mathematik sind wir in der 11. Klasse wie weit gekommen?

*X.:* In der 11. Klasse bis zu den diophantischen Gleichungen in der Algebra, Trigonometrie außer der sphärischen, bis zur Berechnung des schiefwinkligen Dreiecks. Komplexe Zahlen bis zum Moivreschen Lehrsatz. Dann Einheitsgleichungen. In der analytischen Geometrie bis zur Behandlung der Kurven zweiten Grades, skizzenhaft, ordentlich nur der Kreis. In der darstellenden Geometrie Schnitte und Durchdringungen.

*Dr. Steiner:* Gerade der Unterricht, wie er im vorigen Jahr in der 12. Klasse gemacht wurde, hat gezeigt, daß man es so eigentlich nicht machen kann. Es ist für die menschliche Seele etwas Ungeheuerliches, so etwas zu machen.
Es handelt sich darum, in einer möglichst durchsichtigen Weise durchzunehmen sphärische Trigonometrie, die Elemente der analytischen Geometrie des Raumes.
Dann in der Deskriptiven die Kavalierperspektive; die Schüler sollten es doch dahin bringen, daß sie eine kompliziertere Hausform in Kavalierperspektive darstellen könnten und auch das Innere des Hauses.
In Algebra ist es notwendig, daß man nur die allerersten Anfangsgründe der Differential- und Integralrechnung nimmt. Man braucht nicht bis Maxima- und Minimarechnung zu kommen. Das gehört schon in die Hochschule. Man sollte überhaupt nur den Begriff von Differential und Integral geben und ordentlich herausarbeiten.
Man sollte Wert darauf legen, daß die sphärische Trigonometrie und ihre Anwendung auf Astronomie und höhere Geodäsie getrieben wird in einer ganz dem Alter angemessenen Weise, so daß das im ganzen und großen begriffen wird.
Analytische Geometrie des Raumes sollte verwendet werden, um also anschaulich zu machen, wie Formen in Gleichungen ausdrückbar sind. Ich würde da nicht zurückschrecken, den Unterricht gipfeln zu lassen darin, daß zum Beispiel begriffen werden kann, was das für eine Kurve (Fläche? ) ist:

$$x^{2/3} + y^{2/3} + z^{2/3} = a.$$

Das gibt ein Asteroid. So daß möglichst viel allgemeine Bildung hereinkommt. Vor allen Dingen auch Gleichungen durchschaubar zu machen, daß man ein Gefühl dafür kriegt, wie in den Gleichungen eigentlich die Dinge drinnenstecken.
Umgekehrt sollte man auch das besonders pflegen: ich zeichne eine Kurve auf oder in den Raum hinein oder einen Körper in den Raum hinein, daß man dann, ohne daß die Gleichung auf das i-Tüpfelchen zu stimmen braucht, die Gleichung aus den Formen erkennt, daß man Sinn für die Gleichung habe.
Ich halte es für die allgemeine mathematische Bildung nicht für nützlich, wenn Differential- und Integralrechnung angeschlossen wird an die Geometrie, sondern wenn sie angeschlossen wird an den Quotienten. Ich würde ausgehen von der Differenzenrechnung, also von

$$\frac{\Delta y}{\Delta x}$$

würde das als Quotienten auffassen, und würde nur durch das immer kleiner werden von Dividend und Divisor, rein aus der Zahl heraus, dazu übergehen, den Differential-Quotienten zu entwickeln. Ich würde nicht von diesem Kontinuitätsverhältnis ausgehen, dadurch bekommt man keinen Begriff vom Differential-Quotienten; nicht ausgehen vom Differential, sondern vom Differential-Quotienten. Wenn Sie von Reihen ausgehen, dann zuletzt erst am Tangentenproblem übergehen zur Geometrie, also von der Sekante zur Tangente übergehen. Und wenn der ganze Differential-Quotient begriffen ist, rein zahlenmäßig, rechnungsmäßig, von da erst übergehen zum Geometrischen, so daß der Schüler die Auffassung bekommt, das Geometrische ist nur zuletzt eine Illustration des Zahlenmäßigen. Dann bekommen Sie die Integrale als Umkehrung. Dann bekommen Sie die Möglichkeit, nicht davon auszugehen, daß die Rechnung eine Fixierung ist der Geometrie, sondern daß die Geometrie eine Illustration ist für die Rechnung. Das sollte man allgemein mehr beachten. Man sollte zum Beispiel die positiven und negativen Zahlen nicht als etwas an sich betrachten, sondern man sollte die Zahlenreihe nehmen so: 5-1, 5-2, 5-3, 5-4, 5-5, 5-6, jetzt habe ich nicht genug, weil mir eins fehlt, das schreibe ich als $-1$. Das Fehlende betonen ohne Zahlenlinie. Dann bleiben Sie im Zahlenmäßigen. Die negative Zahl ist die nicht vorhandene Menge, der Mangel des Minuenden. Darin ist viel mehr innere Aktivität! Dadurch hat man die Möglichkeit, beim Schüler Fähigkeiten anzuregen, die viel realer sind, als wenn man alles nur von der Geometrie her macht.

*X.:* Wo soll begonnen werden?

*Dr. Steiner:* Da die Klasse bis an die sphärische Trigonometrie gekommen ist, muß man übergehen von der Trigonometrie zum Entwickeln des Begriffs der Sphäre, qualitativ, ohne gleich auf Rechnerei auszugehen. Statt auf der Ebene zu zeichnen, muß man auf der Kugel zeichnen, so daß sie den Begriff des sphärischen Dreiecks bekommen, den Begriff des auf der Sphäre liegenden Dreiecks. Das muß man den Kindern anschaulich machen. Dann, daß da die Winkelsumme ungleich 180 Grad ist, daß sie größer ist. Diesen Begriff muß man ihnen wirklich beibringen, das Dreieck auf der Sphäre mit krummen Begrenzungen. Daran anschließend erst die Berechnung. In der Geometrie ist die Rechnung nur die Interpretation der Sphäre. Ich möchte, daß Sie nicht die Sphäre betrachten vom Mittelpunkte der Kugel aus, sondern von der Krümmung der Fläche aus, so daß Sie auch übergehen können gleich in eine allgemeine Besprechung, zum Beispiel zu der Krümmung und dazu, wie auf einem Ellipsoid die entsprechende Figur ausschauen würde, die auf der Kugel ein sphärisches Dreieck ist; wie sie ausschauen würde auf einem Rotations-Paraboloid, wo es nach beiden Seiten nicht geschlossen, sondern offen ist. Gehen Sie aus nicht vom Mittelpunkt, sondern von der Krümmung der Fläche, sonst kommen Sie bei anderen Körpern nicht aus. Sie müssen sich selbst in der Fläche denken, müssen gewissermaßen sich die Vorstellung bilden, was erlebe ich, wenn ich „abgehe" ein sphärisches Dreieck; was erlebe ich, wenn ich „abgehe" ein Dreieck, das einem sphärischen Dreieck auf dem Ellipsoid entspricht.

Dann würde ich die Schüler aufmerksam machen in diesem Zusammenhang, wie es sich ausnimmt, wenn man den gewöhnlichen Pythagoras anwendet auf das sphärische Dreieck. Man kann natürlich nicht Quadrate nehmen. Diese Dinge tragen zur allgemeinen Bildung bei, während sie sonst nur den Verstand ausbilden.

Permutationen, Kombinationen, das ist schon genommen worden. Wenn Zeit ist, dann die ersten Elemente der Wahrscheinlichkeitsrechnung; wahrscheinliche Lebensdauer eines Menschen zum Beispiel.

Für die 11. Klasse kommt in Betracht Schnitte und Durchdringungen, Schattenkonstruktionen, diophantische Gleichungen, analytische Geometrie bis zu den Kegelschnitten. In der Trigonometrie in der 11. muß man die Funktionen mehr innerlich nehmen, daß man das Prinzip des Verhältnisses im Sinus und Cosinus drinnen hat. Da muß man natürlich vom Geometrischen ausgehen.

In der Physik der 12. Klasse Optik wie gestern besprochen.

Naturgeschichte. Zoologie ist schon besprochen. Bei der Geologie und Paläontologie von der Zoologie ausgehen, nur dann hat es einen inneren Wert. Von der Zoologie geht man über in die Paläontologie und kommt dadurch auch als Zugabe auf die Erdschichten.
In der Botanik Phanerogamen, und von da geht man auch über in die Geologie und Paläontologie.

Chemie. Wir wollen einmal die Chemie im innigsten Zusammenhang mit dem Menschen betrachten. Es haben ja bei uns die Kinder in der 12. Klasse schon einen Begriff von organischen und unorganischen Prozessen. Nun würde es sich darum handeln, daß man wirklich heraufgeht bis zu den Prozessen, die sich nicht nur im Tier, sondern auch im Menschen finden, daß man rücksichtslos spricht von Ptyalin-, Pepsin-, Pankreatinbildung und so weiter. Die Metallprozesse im Menschen sollte man so nehmen, daß von dem Prinzipiellen etwas entwickelt wird, sagen wir, was man nennen kann einen Prozeß von Blei im Menschen, daß sie das verstehen. Man muß zeigen, daß alle Stoffe und Prozesse vollständig umgewandelt werden im Menschen. Bei der Pepsinbildung kommt es darauf an, daß man noch einmal ausgeht von der Salzsäurebildung, sie betrachtet als das Leblose, und die Pepsinbildung betrachtet als dasjenige, was nur innerhalb des Ätherleibes sich vollziehen kann, wo sogar der Astralleib hineinwirken muß. Also eine vollständige Abtragung des Prozesses und wiederum ein Aufbau. Salzsäure, von dem unorganischen Prozeß geht man aus, aus Kochsalz oder durch Synthese, bespricht die Salzsäure in ihren Eigenschaften. Dann versucht man hervorzurufen einen Unterschied zu dem, was nur im organischen Körper vorkommt. Gipfeln muß es im Unterschied zwischen pflanzlichem Eiweiß, tierischem Eiweiß, menschlichem Eiweiß, so daß ein Begriff von aufsteigendem Eiweiß da ist, begründet in der verschiedenen Struktur des Ätherleibes. Es ist das menschliche Eiweiß etwas anderes als das tierische Eiweiß. Sie können schon ausgehen vom Unterschied und sagen: Nun, nehmen wir an den Löwen und nehmen wir an die Kuh, so haben wir beim Löwen einen Prozeß, der eigentlich viel mehr nach der Zirkulation zu liegt als bei der Kuh, wo der ganze Prozeß mehr nach der Verdauung zu liegt. Der Löwe bildet den Verdauungsprozeß mit dem Atmungsprozeß sogar, während bei der Kuh der Atmungsprozeß von der Verdauung aus mitbesorgt wird. So werden die Prozesse selbst belebt. Man müßte eine anorganische, eine organische, eine animalische und eine menschliche Chemie

haben. – Für Kinder einige Beispiele: Salzsäure – Pepsin; Prunus-spinosa-Saft und Ptyalin. Dann kriegt man schon das, was gesagt werden soll, heraus. Oder Metamorphoseprozeß Ameisensäure – Oxalsäure.

Es wird gefragt, ob man auch das Quantitative besprechen solle.

*Dr. Steiner:* Nun, nicht wahr, es ist halt außerordentlich schwer mit den Voraussetzungen, die man da machen kann, diese Dinge zu erklären. Man müßte ausgehen vom Weltenrhythmus, das periodische System aus dem Weltenrhythmus heraus erklären. Diesen Umweg muß man machen, der aber nicht in die Schule hereingehört. Überhaupt ist es ein Unfug, von Atomgewichten auszugehen. Vom Rhythmischen muß man ausgehen! Die ganzen quantitativen Verhältnisse muß man aus den Schwingungen heraus erklären. Etwas wie eine Oktave zum Beispiel hat man im Verhältnis von Wasserstoff zu Sauerstoff. Das führt aber zu weit. Ich glaube, Sie sollten diese Begriffe entwickeln, die wir vorher erwähnt haben. Dadurch ist eigentlich der Lehrplan der 12. Klasse erschöpft.

Eurythmie ist nicht auf das Abitur zugestutzt gewesen.

Religionsunterricht. Im allgemeinen, dem Charakter nach, haben wir ja den Lehrplan für den Religionsunterricht gegeben. Nicht wahr, dasjenige, was Sie mir da mitgegeben haben, da kann ich eigentlich nichts Besonderes korrigieren. Da ist nichts Besonderes zu ändern daran. Es handelt sich jetzt ja wohl um die Oberklassen. Gipfeln müßte das darinnen, daß man in der 12. Klasse müßte durchnehmen können eine Übersicht über die Religionen der Welt, aber nicht so, daß man aus dieser Übersicht die Vorstellung hervorrufen soll, alle sind eigentlich unecht, sondern gerade, daß man ihre relative Echtheit durch die einzelnen Formen zeigt. Das wäre die neunte Stufe. – Die achte Stufe müßte das Christentum herausarbeiten, so daß es in der neunten als die Synthese der Religionen erscheint. Das Christentum müßte für sich herausgearbeitet werden im achten Abschnitt. Im neunten Abschnitt eine Übersicht über die Weltreligionen, daß sie dann wiederum neuerdings nach dem Christentum hin gipfeln. Auf der siebenten Stufe müßte eine Art Evangelienharmonie gegeben werden. Christentum für sich dargestellt in seinem Wesen, Erscheinungsform. Bis dahin kennen sie ja die Evangelien. Also siebente Stufe Evangelienharmonie. Achte Stufe Christentum. Neunte Stufe Weltreligionen.

Anmerkung: Damals war der freie Religionsunterricht eingeteilt wie folgt:

Erste Stufe = 1. und 2. Klasse; zweite Stufe = 3. und 4. Klasse; dritte Stufe = 5. Klasse; vierte Stufe = 6. Klasse; fünfte Stufe = 7. Klasse; sechste Stufe = 8. Klasse; siebente Stufe = 9. Klasse; achte Stufe = 10. Klasse; neunte Stufe = 11. und 12. Klasse.

Den Lehrplan für die neueren Sprachen in der 9. bis 12. Klasse werde ich vorbereiten und Ihnen in einer Konferenz über den Sprachunterricht geben.

Es wird über die Hochschulkurse in Stuttgart gesprochen.

*Dr. Steiner:* Ich möchte hören, ob das nicht gar zu sehr ins Fleisch greift, was für die Hochschulkurse vorgeschlagen wird. Ich möchte hören, was Sie erwartet haben. Was haben Sie sich gedacht für den nächsten Kursus, der ja jetzt beginnt und bis zu den großen Ferien gehen soll? Es sollten doch nicht mehr als wöchentlich fünf Tage besetzt werden, wenn nicht ein fürchterliches Chaos entstehen soll.
Wir haben uns fünf Vorlesungsreihen gedacht, Mittwoch und Freitag sind ausgeschlossen. Vorträge können sein Montag, Dienstag, Donnerstag, Samstag. An einem Tag können zwei nebeneinander sein.
Ich habe mir gedacht, daß nur fünf Gebiete behandelt werden. Soziale Erkenntnis kann noch nicht sein vorläufig. Es wäre ganz gut, wenn einmal ein praktisches Fach statt dessen getrieben würde, zum Beispiel niedere und höhere Geodäsie. Bestimmte Themen wollen wir nicht stellen. Wir haben uns gedacht: Ästhetik und Literatur Schwebsch; Geschichte Stein; Erkenntnistheorie Unger; Mathematik Baravalle; Geodäsie Stockmeyer.
Ein Fehler scheint gewesen zu sein, daß zuviel vorgetragen worden ist. Es muß auch einmal Musiktheorie vorgetragen werden. Die anderen Dinge nehmen wir im nächsten Kurs. Das muß im nächsten Winter geschehen. Damit also ein gewisser Zug hereinkommt, möchte ich vorschlagen, auf allen Gebieten, auf denen es sein kann, möglichst die neuesten Erscheinungen zu betrachten. In der Literatur zum Beispiel auch die Ästhetik einmal von unseren Gesichtspunkten aus durchzuarbeiten, wäre sehr schön; Ästhetik wie ich sie skizziert habe in den beiden kleinen Schriften. In Ästhetik kann man, da nur alle Woche eine Stunde ist, bloß skizzieren. Behandeln müßte man den Satz: „Das Schöne entsteht, wenn das Sinnliche die Form des Geistigen bekommt", nach meinem „Goethe als Vater einer neuen Ästhetik". Das kann man zeigen für die verschiedenen Künste, Architektur, Malerei und so weiter. In der Literatur würde ich meinen, auch die neuesten Erscheinungen zu besprechen, namentlich das unbewußte Hineinschwimmen in eine gewisse Spiri-

tualität bei Ibsen und Strindberg und so weiter, und dann, nicht wahr, das Pathologische, das aber zum Genialen führt, bei Dostojewskij zu behandeln.

*Frau Dr. Steiner:* Sollte man nicht auch Morgenstern, Steffen, Steiner einmal behandeln?

*Dr. Steiner:* Man kann so etwas weiter ausführen, was Steffen einmal charakterisiert hat, als er über Lyrik sprach.
In der Geschichte könnte man die Zeit von 1870 bis 1914 im Überblick behandeln, so daß man gerade stehenbleibt, wo dann die Leute weggehen mit langer Nase und sagen, jetzt sind wir gerade bis zum Weltkrieg gekommen und können uns Gedanken machen über den Weltkrieg selber. Bis zum Attentat von Sarajewo.
Mathematik muß sich richten nach dem, was früher vorgetragen worden ist. Ich habe mir gedacht, daß es sich einmal darum handeln müßte, prinzipielle Sachen aus der Mathematik überhaupt vorzutragen. (Zu Dr. v. Baravalle:) Sie können ganz gut die Sachen vortragen, die Sie in Ihrer Dissertation haben. Dann wäre es gut, wenn man den Begriff oder solche mathematischen Begriffe ganz anschaulich entwickeln würde, wie zum Beispiel den Begriff der gewöhnlichen Funktionen, der elliptischen Funktionen, aber nicht, indem man es mit allem verbrämt, was starre Mathematik ist, sondern indem man die Sachen qualitativ erörtert, wie die Sachen sind, und dann wäre es gut, wenn von da ausgegangen werden könnte, um einmal die ganze Relativitätstheorie in ihrer Berechtigung und Unberechtigung darzustellen. Ich glaube, die Leute sollten doch einmal einen Begriff bekommen von folgendem:
Nicht wahr, man kann doch ein Problem der Relativitätstheorie so behandeln: eine Kanone wird in Freiburg i. Br. abgeschossen, man hört sie in einiger Entfernung, man kann die Entfernung berechnen. Man geht jetzt dazu über, zu berechnen, wie die Zeit sich ändert, wenn man sich dem Schall entgegenbewegt oder vom Schall weg. Die Fortpflanzungszeit wird verlängert, wenn Sie von Karlsruhe nach Frankfurt sich bewegen. Dann, wenn Sie sich nach der anderen Richtung bewegen, wird die Zeit verkürzt, bis Sie zu null kommen, wenn Sie die Kanone in Freiburg selber hören. Sie können über Freiburg hinausgehen, dann müssen Sie dazu kommen, die Kanone zu hören, bevor sie losgeschossen wird. Das ist der Grundfehler, der darin steckt. Diesen mathematischen Begriff des Fortschreitens noch in einem gewissen Sinne zu entwickeln, könnte nicht so schwer sein.
Ich meine, die Hochschulkurse hätten den Fehler, daß sie eigentlich

unnötig wären. Man hat ein bißchen verändert sich an das gehalten, was sonst in populären Vorträgen auch geboten wird. Das ist nicht notwendig. Es ist ja auch kein Bedürfnis danach vorhanden.
In der Geodäsie handelt es sich darum, daß man abkommt davon, ein Nachbild (der Erde?) zu geben. Wenn Sie zum Beispiel in der Geodäsie davon ausgehen, wie man versucht, durch die Differenzmethode Fehler zu vermeiden, dann müssen Sie bis zu einem gewissen Grad geodätische Methoden erörtern; Sie kommen zu Näherungsversuchen. Man kann da anschließen, inwiefern der Mensch darauf angewiesen ist, sich manchen Dingen nur zu nähern. Man kann zeigen, wie außerordentlich nützlich es ist, über Sachen wie den Charakter eines Menschen nicht bestimmt zu denken, sondern so zu denken, wie man mit dem Diopter mißt, daß man sich also ein kleines Spatium läßt. Da sagt man viel mehr die Wahrheit, als wenn man alles in bestimmte Worte faßt. Man sollte den Menschen nur so charakterisieren, daß man ihn von der einen und von der anderen Seite faßt. Der Mensch kann Choleriker und Melancholiker zugleich sein. Man sollte einmal diesen Gesichtspunkt in den Vordergrund rücken. Wenn Sie niedere Geodäsie dazu verwenden, höhere Geodäsie dazu verwenden, die Problematik des kopernikanischen Systems zu erörtern, so wäre sehr viel getan.
Man müßte die ganze Vortragsserie so einrichten, daß man den Titel gibt: Was gewinnt man für eine Lebensansicht durch Ästhetik und Literatur? – Was gewinnt man für eine Lebensansicht durch Geschichtsbetrachtung? – Was gewinnt man für eine Lebensansicht durch erkenntnistheoretische Betrachtung? – Was gewinnt man für eine Lebensansicht durch mathematische Betrachtung? – Was gewinnt man für eine Lebensansicht durch niedere und höhere Geodäsie?
Darunter würde stehen: „Der Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft und die Leitung des Lehrerkollegiums der Hochschulkurse." Und oben darüber als Titel: „Goetheanum- und Hochschulkurse."
Diese Vorschläge machen wir Ihnen von Dornach aus.

## *Konferenz vom Montag 2. Juni 1924, 22–1 Uhr*

Zu Beginn wird aus dem „Methodisch-Didaktischen Kurs" der neunte Vortrag vorgelesen und die bisher schon gegebenen Lehrplananweisungen, zusammengestellt von Herrn B.

*Dr. Steiner:* Die Sprachlehrer haben sich interessiert, was bisher schon gegeben worden ist. Man darf nicht vergessen, daß wir bisher im Sprachunterricht eine gewisse Schwierigkeit hatten. Wir haben zwar im allgemeinen erlebt, daß zu uns Schüler der verschiedensten Altersstufen kamen, wir mußten immer wiederum neue Schüler auch in die höheren Klassen aufnehmen, konnten aber im allgemeinen annehmen, daß wenn ein neunjähriges Kind kommt, es schon vorher bis zu einer bestimmten Stufe etwas gelernt hatte. Das war für den Sprachunterricht nicht der Fall. Wir bekamen einfach in die 5. Klasse Kinder herein, die noch nie ein französisches oder englisches Wort gelernt hatten, so daß im Grunde genommen, in der Art und Weise, wie wir mit Schülermaterial versorgt wurden, wir einen strengen Lehrplan nicht aufstellen konnten. Es ist auch die Frage, ob wir ihn weiter aufstellen können für das einzelne Jahr hin, oder ob wir uns werden begnügen müssen, im allgemeinen etwa Gesichtspunkte anzugeben, die dann eingehalten werden könnten, wenn wir in die erste Klasse ein bestimmtes Schülermaterial hereinbekämen und durch alle Klassen führen könnten.
Nun hat unser Sprachunterricht ja überhaupt etwas Freieres. Wir betrachten das, was in den ersten zwei Stunden vor sich geht, als Grundstock der Erziehung. Der Sprachunterricht muß auch in Zukunft etwas freier gehandhabt werden.
Im allgemeinen muß man sagen, daß das Kind in der 1. Klasse schon Sprachunterricht bekommt, und daß wir bis zum Ende der 3. Klasse den Sprachunterricht so treiben, daß das Kind am Sprechen sprechen lernt. Und daß man vermeiden sollte für irgendein Wort oder eine Wendung, die das Kind sich anzueignen hat, auf die entsprechende deutsche Übersetzung des Wortes zu sehen, sondern daß man darauf sehen soll, daß das Kind unmittelbar an das Ding anknüpft das Wort oder die Wendung. Man soll also, nicht wahr, nicht das fremdsprachliche Wort auf das deutschsprachliche zurückführen, sondern auf die Sache und in der fremden Sprache bleiben. Das sollte man insbesondere bis zum vollendeten 3. Schuljahr durchführen. In dieser Zeit dürfte gar nicht bemerkbar werden, daß es eine Grammatik gibt.

Bei dem Behandeln größerer Stücke muß man so vorgehen, daß man gar keinen Anstoß daran nimmt, daß das Kind eine Strophe oder ein Gedicht, wenn es auch nur mangelhaft die Sache versteht, rein dem Laut nach sich aneignet. Im Extrem kann es selbst der Fall sein, daß das Kind sich aneignet vier, sechs, acht Zeilen, die es nur behält wie Klänge. Das würde sogar unter Umständen sehr viel zur Beherrschung der Sprache beitragen können, daß das Kind das, was es nur dem Klange nach sich angeeignet hat, erst aus dem Gedächtnis heraus verstehen lernt. In den ersten drei Jahren ist Poetisches ganz entschieden dem Prosaischen vorzuziehen. Die Sache selbst läßt schon klar werden, daß im Grunde genommen auf das einzelne Jahr gar nicht abzutrennen ist, daß diese drei Jahre in vollständig gleicher Art behandelt werden können.

Dann kommt das, was nun folgt, die 4. Klasse. Da würde es gut sein, wenn nicht länger vermieden würde, mit Grammatischem zu beginnen, nicht durch Lernen von Regeln, sondern durch Anschaulichmachen an dem schon im Kinde bestehenden Schatz von Texten. Damit soll man anfangen, ganz induktiv grammatische Regeln zu bilden, dann aber, wenn sie gebildet sind, durchaus darauf bestehen, daß das Kind sie auch behält, daß es sie dann als Regeln hat. Also man darf nicht in das Extrem verfallen, daß das Kind überhaupt keine Regeln lernen solle, sondern wenn sie induktiv abgeleitet sind, dann auch das Einprägen der Regeln. Das Behalten der Regeln gehört zur Entwickelung des Ich zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr. Die Ich-Entwickelung kann gefördert werden dadurch, daß das Kind grammatische Regeln logischer Art über den Bau der Sprache bekommt.

Dann kann man übergehen von der Poesie zur Prosa, die bis zum Ende des 3. Schuljahrs auf ein Minimum beschränkt werden sollte. Vom 4. Schuljahr an kann man aber dazu übergehen, einen Stoff zu wählen, den man erst durchnimmt, wo das grammatische Lernen und das Durchnehmen des Stoffes parallel geht. Und dazu sollte man nur Prosa nehmen. Da würden wir ja nur die Poesie verpedantisieren dadurch, daß man grammatische Regeln davon abstrahiert. Aber einen Prosastoff kann man durchaus so behandeln. Bei Prosaischem kann man auch allmählich übergehen zu einer Art Übersetzung.

Nun ist es ja natürlich so, daß schon versucht worden ist bisher, solche Dinge ein wenig im Unterricht einzuhalten. Aber es ist doch immer wiederum in einer Klasse vorgekommen, daß man lexikographisch vorgegangen ist, daß man nicht den Zusammenhang gesucht hat zwischen dem Ding und dem fremden Wort, sondern

zwischen dem deutschen Wort und dem fremden Wort. Das ist bequemer für den Lehrer, aber es führt zu dem, wie jetzt überhaupt Sprachen in ihrem gegenseitigen Verhältnis behandelt werden, so daß das Gefühl für die Sprache doch nicht entwickelt wird.
Nun würde dies im 4. Schuljahr beginnen müssen. Im 4. Schuljahr würden wir uns beschränken müssen, im wesentlichen die Wortformenlehre zu behandeln.
Im 5. Schuljahr würden wir übergehen zu Syntaktischem. Im 6. Schuljahr würde man mit dem Syntaktischen fortfahren, die kompliziertere Syntax. Parallellaufend würde man natürlich immer Lektüre pflegen. Übersetzungen von der deutschen Sprache in die fremde aber sollten eigentlich nicht gepflegt werden. Dann sollten kurze, nicht lange Aufsätze gemacht werden und dergleichen. Solche Übersetzungen sollte man nur in der Form behandeln, daß man kurz irgend etwas sagt und verlangt, das Kind solle dasselbe in der fremden Sprache ausdrücken. Man läßt das Kind das deutsch Gesagte in der fremden Sprache sagen. So könnte eigentlich der Übersetzungsunterricht bis zum Ende des 6. Schuljahres behandelt werden. Jedenfalls sollte vermieden werden, längere Stücke aus dem Deutschen direkt in die fremde Sprache zu übersetzen.
Dagegen wäre es gut, viel Lektüre zu pflegen, aber nur Lektüre mit viel Humor. Mit freudigem innerem Dabeisein sollte man an der Lektüre alles mögliche besprechen, was zusammenhängt mit Sitten. Lebensgewohnheiten und Seelenverfassung derjenigen Leute, die die fremde Sprache sprechen. Also die Landeskunde und Volkskunde sollte man in humorvoller Weise heranziehen in der 5. und 6. Klasse. Auch Eigentümlichkeiten der Ausdrucksweise müssen von der 5. Klasse an berücksichtigt werden. Dann, von der 5. Klasse an muß man den sprichwörtlichen oder redensartlichen Schatz der fremden Sprache mitbehandeln dadurch, daß man für irgend etwas im Leben, wofür man ein deutsches Sprichwort brauchen könnte, das entsprechende fremde, ja ganz anders gefaßte Sprichwort lernt.
In der 7. Klasse muß es so eingerichtet werden, daß berücksichtigt wird, daß ein großer Teil der Kinder nach der 8. Klasse die Schule verläßt. In der 7. und 8. Klasse sollte man den Hauptwert legen auf Lektüre und auf Behandlung des Charakters der Sprache am Satze. Wiederum handelt es sich um eine Aneignung solcher Dinge, die im Treiben und Leben der Menschen vorkommen, die die Sprache sprechen. An Texten sollte man das üben und sollte darauf sehen, daß durch Nacherzählen die Ausdrucksfähigkeit in der fremden Sprache gepflegt wird. Übersetzen sollte man nur gelegentlich.

Dagegen sollte man nacherzählen lassen, was man liest; selbst Dramatisches. Nicht Lyrisches und nicht Episches, aber Dramatisches kann in eigenen Worten nacherzählt werden. In der 8. Klasse sollten aber nur die Rudimente der Poetik und Metrik der fremden Sprache behandelt werden. Und in diesen zwei letzten Klassen sollte folgen ein ganz kurzer Abriß der Literaturgeschichte der betreffenden Sprache.

Dann käme man also zur 9. Klasse. Da würde notwendig sein eine Art, aber wirklich mit Humor behandelte Wiederholung des Grammatischen, indem man fortwährend humorvolle Beispiele bietet. Man kann so an den Beispielen im Laufe des Jahres das ganze Grammatische durchgehen. Dann geht nebenher selbstverständlich gerade in dieser Klasse anregende Lektüre.

In der 10. Klasse folgt die Metrik der Sprache mit vorzugsweise poetischer Lektüre. In der 11. Klasse muß mit dramatischer Lektüre begonnen werden. Nebenher geht Prosalektüre und etwas Ästhetik der Sprache. Namentlich an der dramatischen Lektüre soll die Poetik entwickelt werden, und dieses wird fortgesetzt für die lyrische und epische Poesie in der 12. Klasse. Da müssen namentlich Dinge gelesen werden, die sich beziehen auf die Gegenwart und ihre Verhältnisse auf dem Gebiet der fremden Sprache. Dazu Kenntnis der modernen fremden Literatur.

Dies mag der lose Lehrplan sein, den wir in Zukunft einhalten wollen.

Man sollte nicht eine Sache lesen, ohne daß man die Kinder mit dem Inhalt des Ganzen bekannt macht. In der 5., 4. Klasse kann man mit den Elementen des Grammatischen beginnen. Möglichst dazu übergehen, die Kinder Konversation pflegen zu lassen.

In bezug auf das Dramatische in der 7. und 8. Klasse wäre noch folgendes zu sagen: Man sucht sich, zum Beispiel aus einer Molièreschen Komödie, irgendeine längere Passage aus, die man lesen will. Man muß bis dahin in humorvoller Weise die Kinder mit dem Inhalt bekannt machen, möglichst ausführlich und dramatisch, und dann den Abschnitt lesen.

Wir haben ja im Laufe der Jahre kleine Zusätze zu dem früher Gesagten gemacht, im Prinzip muß es schon so bleiben. Schriftliche Arbeiten erst von der Stufe an, wie es in den Kursen gesagt wurde.

Nun ist natürlich der altsprachliche Unterricht dadurch, daß er bei uns eine besondere Stellung einnimmt, auch dazu verurteilt, seinen besonderen Lehrplan zu haben. Ich werde einen genauen Lehrplan ausarbeiten und werde Ihnen diesen Lehrplan bringen. Sie werden

wohl bekommen haben, was wir bisher eingeführt hatten und was sich nach und nach so eingerichtet hat.

X. bittet um ein Sprachseminar.

Dr. Steiner sagt zu.

*Dr. Steiner:* Jetzt würde ich gerne etwas hören über die didaktischen Erfahrungen seit Ostern.

Es wird gefragt nach biblischer Geschichte in der 3. Klasse.

*Dr. Steiner:* Ich habe gesehen, daß einzelne Freunde benutzen das Hebel-Buch (J. P. Hebel). Meiner Empfindung nach kann als Leitfaden für die Behandlung der biblischen Geschichte nur die im Aufbau ausgezeichnete Schustersche Bibel benutzt werden. Es ist besser, wenn man die Geschichten nicht textmäßig behandelt, sondern in freier Weise heranträgt. Man sollte die Sachen nur in freier Weise an die Kinder heranbringen. Das Buch ist nur eine Gedächtnishilfe und zum Nachlesen. Da ist die ältere Schustersche Bibel, obwohl sie in der neuen Ausgabe verballhornt ist, doch immer noch das Beste. Ich glaube, so interessant es auch ist, das Buch von Hebel zu lesen, wenn man lesen will, was man schon kennt, zum ersten Unterricht in der Bibel ist es nicht geeignet, ganz abgesehen davon, daß der Druck der hiesigen Ausgabe ein scheußlicher ist. Also ich würde meinen, wir behalten die alte Schustersche Bibel bei. Der Aufbau ist ausgezeichnet. Es ist ja sonst etwas pedantisch und katholisierend, aber in die Gefahr, zu katholisch zu werden, werden Sie ja nicht geraten.

Ein Religionslehrer fragt nach dem Unterschied der Behandlung der biblischen Geschichte in dem Religionsunterricht und im Hauptunterricht der 3. Klasse.

*Dr. Steiner:* Sie werden methodisch viel lernen, wenn Sie bedenken, welches Prinzip dem zugrunde liegt, daß wir an diesen zwei verschiedenen Stellen die biblische Geschichte zu behandeln haben. Nicht wahr, wenn wir biblische Geschichte im Hauptunterricht im eigentlichen Lehrplan drinnen behandeln, so behandeln wir sie als etwas ganz Allgemein-Menschliches. Wir machen einfach die Kinder bekannt mit dem Inhalt der Bibel, geben dem gar keine besondere religiöse Färbung, behandeln es als Profanunterricht, lassen nur gelten, daß der Inhalt der Bibel eben durchaus klassische Literatur ist, wie andere klassische Literatur auch.
Behandeln wir die Bibel im freien Religionsunterricht, so stellen wir uns damit auf den religiösen Standpunkt, stellen wir sie für uns in

den Dienst des freien religiösen Elementes. Wenn wir diesen Unterschied taktvoll treffen, wenn wir nicht seichte Aufklärerei treiben im Hauptunterricht, dann werden wir gerade an der Herausarbeitung dieses feinen Unterschiedes außerordentlich viel für unsere eigene Pädagogik lernen können. Es ist ein Unterschied im „wie", aber ein außerordentlich wichtiger Unterschied im „wie".
Das, was vorher erzählt worden ist, wird nachher gelesen zur Befestigung. Ich möchte durchaus nicht glauben, daß diese Schusterische Bibel ein schlechter Lesestoff ist. Die Bilder sind ganz humoristisch sogar, nicht schlecht; etwas süßlich, aber nicht eigentlich sentimental. Es genügt als Lesestoff für die 3. Klasse und kann auch zur Einübung der Fraktur-Druckschrift verwendet werden.

Es wird gefragt wegen Schwierigkeiten im Stenographieunterricht mit neueingetretenen Schülern.

*Dr. Steiner:* Dann bliebe uns nur übrig, den Stenographieunterricht nicht obligatorisch sein zu lassen. Wir behandeln ihn doch als etwas, was die Kinder lernen sollen.
Nehmen Sie an, es tritt ein Schüler in der 11. Klasse ein. Er hat in allen vorigen Klassen einen Naturgeschichtslehrer gehabt, der katholisch war. Nun kommt er und sagt, ich will Naturgeschichte bloß auf katholisch lernen. Dann können wir den auch nicht befreien.
Wir lehren das beste System, das Gabelsbergersche, und wir machen es obligatorisch, weil es im heutigen Zeitpunkt doch nötig ist für die Erziehung. Ich glaube nicht, daß es ein Vorurteil ist. Es ist das einzige System, das eine innere Notwendigkeit hat. Die anderen Systeme sind alle künstlich ausgedacht. Das wäre zu überlegen, daß man den Unterricht herunterverlegt in frühere Klassen.

*X.:* Haben nicht die Kinder der 1. Klasse durch den Sprachunterricht zuviel Stunden?

*Dr. Steiner:* Wenn man sieht, daß die Kinder ermüdet sind, ist es schon besser, daß Sie lieber für die ersten zwei Klassen diesen Unterricht ausfallen lassen, statt irgendwelche anderen Künste zu machen. Sonst wäre ich dafür, daß wir die Kleinen überhaupt nur zwei Stunden am Tag unterrichten.

*Der Schularzt* fragt wegen der Heileurythmieübungen.

*Dr. Steiner:* Das kann nur eine Frage einer möglichst klugen Ausnützung der Zeit sein. Das Kind bekommt die heileurythmischen Übungen eine bestimmte Zeit hindurch, und dies sollte täglich sein.

Dafür muß das Kind aus der Klasse herausgeholt werden. Wenn das Kind eine Heileurythmieübung bekommt, so ist es eben krank. Da es eine Therapie ist, muß man das Kind aus jeder Stunde herausnehmen können außer aus dem konfessionellen Religionsunterricht. Versäumt es im Unterricht etwas, so ist es sein Karma. Es können nicht Schwierigkeiten entstehen, wenn man der Heileurythmie Wichtigkeit beimißt. Es sollte keiner sein, der nicht die Heileurythmie so hoch stellt, daß er das Kind nicht gehen läßt.

*X.* fragt nach der Kavalierperspektive im geometrischen Zeichnen der 12. Klasse.

*Dr. Steiner:* Die realistische ist die Kavalierperspektive. Wir sehen in kleinen Stücken alles in Kavalierperspektive. Alle Möglichkeiten sollten für die Kavalierperspektive genommen werden. Architektonik ist dasjenige, was für Kavalierperspektive bestimmt ist. Die Architrave im ersten Goetheanum waren gemacht in der Kavalierperspektive, wie wenn man sich die Wände eines Zimmers betrachtet, rings umhergehend.
Ich möchte nur, daß das Kind gleichzeitig und abwechselnd darin geübt wird, alle die Konstruktionen, zum Beispiel Kegelschnitte, auch aus freier Hand zu skizzieren. Das eigentliche Zeichnen, die gute Ausführung, kann dann mit Zirkel und Lineal gemacht werden.

Eine Frage wegen der Zeugnisse.

*Dr. Steiner:* Über Zeugnisse ist nicht gar so viel zu sagen. Wie wir das erste Schuljahr hatten in der Waldorfschule, war es so, daß die Zeugnisse wirklich reizend waren. Es war neu, einmal nicht mit Noten, sondern mit eigener Ausführung die Schüler zu bewerten. Von vielen Seiten wurde das als ungeheuer wohltätig empfunden. Die Sätze sind mit ungeheurer Liebe formuliert. Wenn Sie diese Zeugnisse heute vornehmen, sie sind aus Liebe formuliert.
Als ich aus Anlaß der einen Beschwerde die Zeugnisse anschaute, fand ich, daß nach und nach die Sache so gekommen ist, daß für eine große Zahl der Lehrer die Zeugnisse ebenso eine solche Last geworden sind, wie draußen in den Schulen, daß man froh ist, wenn man das hinschreibt. Es ist so, daß man sieht, daß keine Liebe mehr darauf verwendet ist. In der trockensten Prosa sind die Dinge formuliert worden. Da ist es schon besser, wir führen 4, 3, 2, 1 ein. Wir müssen mehr Sorgfalt darauf verwenden, in die Formulierung mehr Phantasie hineinzulegen. Mehr Fleiß und Liebe sind anzuwenden, sonst artet es aus, so daß jemand zum Beispiel schreibt: „Kann zwar

noch nichts, wird aber schließlich besser gehen", „benimmt sich ziemlich mangelhaft", und so weiter. Das hat keinen Sinn mehr. Ich habe ja nichts dagegen; wenn es als eine zu große Last empfunden wird, so müssen wir in den sauren Apfel beißen und schulmäßige Zeugnisse ausstellen. Das wäre aber schade. Wenn offenbar in den letzten acht Tagen irgend etwas hingeschrieben wird, das dürfte sich nicht einstellen. Es lassen sich nicht Regeln angeben, sonst müßte für jeden Schüler eine besondere Regel da sein.
Das S. Tsche Zeugnis hat mich betrübt. Ich habe ausdrücklich gesagt, als ich mich entschlossen habe, ihn aufzunehmen – es war während des Aufenthaltes in J., weil ich es für die Waldorfschule für notwendig hielt, daß sie nicht vermufft –, wir können so etwas nicht durchführen, wenn wir muffig werden, wir müssen weltmännisch werden. Man kann nicht die Waldorfschule führen und darauf angewiesen sein, daß Unterstützung kommt, wenn man weltfremd wird. Es wäre viel bequemer gewesen zu sagen, einen solchen Schüler können wir nicht aufnehmen. Es handelte sich darum, eine weltmännische Frage zu lösen, und dadurch bekamen wir diesen Jungen. Nun habe ich kein Hehl daraus gemacht, daß wir uns eine Plage auferlegen. Das alles habe ich gesagt. Wir müssen einmal eine Frage so lösen. Wir bekamen den Jungen in die 9. Klasse hinein, der weit über sein Alter hinaus begabt ist. Was stellt er für Fragen! Der aber andererseits gar nichts kann. Er war in allen Gegenständen ein Tunichtgut. Nun bekam er ein Zeugnis, das so formuliert war, daß außer acht gelassen worden ist alles, was jemals gesagt worden ist. Es war – ich finde es zum die Wände hinaufkriechen – ohne Berücksichtigung des besonderen Falles geschrieben; mehr als schematisch und ganz ohne Berücksichtigung seiner Psychologie. Ich bin von der Waldorfschul-Lehrerschaft ganz gräßlich blamiert worden. Dies Zeugnis hat für diesen Jungen keine Bedeutung. Die Mutter verliert den Kopf. Dieses Zeugnis war schon ein Prachtstück von Nonchalance, soweit man es sich denken kann. In diesem Fall haben Sie sich nicht so begabt erwiesen wie sonst. Es war im Stil eines ganz gewöhnlichen Mittelschullehrers geschrieben.
Man schreibt doch das Zeugnis für diejenigen, welche über das Kind etwas erfahren sollen. Dem Kinde kann man auf viel direktere Art im Laufe des Jahres das mitteilen, was man ihm zu sagen hat. Das Zeugnis sollen die anderen lesen! Dies Zeugnis gibt keine Vorstellung davon, daß der Junge doch das wichtigste Jahr seines Lebens verlebt hat, daß er am Ende des Jahres anders dastand als vorher. Was die positiven Dinge sind, das geht nicht daraus hervor. Um ein solches

Zeugnis zu bekommen, hätten wir ihn nicht auf die Waldorfschule bringen müssen. Gewiß kann man sich aufs Schulmeisterroß setzen. Wir sollen doch weltmännisch sein.
Die Zeugnisse müssen mit mehr Liebe verfaßt werden. Sie sind nicht mit Liebe verfaßt. Auf die Schülerindividualität muß man mit mehr Liebe hinsehen. Selbst äußerlich ist dieses Zeugnis schlampig. So etwas schaut schlecht aus. Ein Zeugnis sollte übersichtlich und sauber aussehen. Es wird Kinder geben, wo man veranlaßt ist, über die innere Entwickelung zu schreiben. Wenn unsere Einrichtungen so versagen, wäre es besser, wir machen nichts Riskantes. Ich fürchte, es wird noch schlimmer werden, weil doch die Sorgfalt für eine solche Individualität nicht da ist.

Frage, ob das Kind L. K. aus der 3. Klasse in die Hilfsklasse soll.

*Dr. Steiner:* Die Mutter ist schrecklich, war schon als junges Mädchen pathologisch. Das Kind ist nicht geeignet für die Hilfsklasse, wo wir nur Kinder mit einem intellektuellen oder Gemütsdefekt hinbringen sollten. Die K. ist bloß schlimm. Man würde sie bloß bestrafen. In die Hilfsklasse paßt sie nicht hinein. Nicht alle in die Hilfsklasse hineinstecken.

*X.:* Ist der K. E. in der 4. Klasse wohl als normal anzusehen?

*Dr. Steiner:* Was ist normal? Eine Grenze ist ja gar nicht zu ziehen. Der K. E. ist nicht abnorm. Unter solchen Umständen kann man ein Kind in die frühere Klasse geben.

*X.* fragt wegen des R. A. in der 5. Klasse, der gestohlen hat.

*Dr. Steiner:* Vier Jahre lang hat er nicht gestohlen. Jetzt fängt er an zu stehlen. Wir haben die Aufgabe, ihn zu einem ordentlichen Menschen zu machen. Es muß doch etwas sein, daß der Kontakt zwischen Lehrerschaft und Kindern nicht vorhanden ist. Wenn die Kinder völliges Vertrauen haben, ist es eigentlich gar nicht möglich, daß solche moralischen Defekte vorkommen. Den sollten Sie gerade in der Klasse behalten. Er ist kein Kleptomane. Er hat keine Mitwisser gehabt. Auf die Psychologie der Kinder muß man eingehen. Es kann ein Bravourstück vorkommen. Es könnte so eine geheime, verschmitzte Nichtsnutzigkeit gewesen sein. Ich habe ihm gehörig meine Meinung gesagt.

Es wird nach dem Lauteurythmie-Kurs gefragt.

*Dr. Steiner:* Zum Toneurythmie-Kurs im Februar hätten die Eurythmielehrerinnen und Herr Baumann gehört.

Jetzt bei diesem Kurs handelt es sich um etwas anderes. 1912 habe ich die Lauteurythmie aufgebaut. Dann sind eine Anzahl von Schülerinnen gekommen, Kisseleff, Baumann, Wolfram; dann hat sich so eine Weiterführung gebildet, als eine Anzahl von Eurythmistinnen da war. Das erste hat sich traditionell von seiten Lori Smits fortgepflanzt. Dann ist etwas Unhomogenes hereingekommen. Dieser Kurs soll benützt werden, noch einmal von Anfang an zu beginnen. Wie weit man kommt, das wird sich erst herausstellen. Nun kann das von besonderer Wichtigkeit sein. Es kann schon sein, weil es sich um etwas handelt, was hier in der Schule gepflegt werden muß, daß dies zum Schließen des Eurythmieunterrichts führen könnte.
Für den Heilpädagogischen Kurs müßte es genügen, wenn Dr. Schubert und Dr. Kolisko dabei sind, und sonst, wer gerade kann.
Fräulein Gertrud Michels kann zum Landwirtschaftlichen Kurs kommen. Jemand muß dann mit den Kindern sich in anderer Weise beschäftigen.

## *Konferenz vom Donnerstag 19. Juni 1924, 21 Uhr*

*Dr. Steiner:* Leider konnte ich die Klassen nicht besuchen, aber Sie werden das ja zum Teil ersetzen. Den Lehrplan für alte Sprachen habe ich noch nicht fertig.

Es wird gefragt, ob es in den fremden Sprachen ebenso Stufen des grammatischen Unterrichts gibt wie im Deutschen.

*Dr. Steiner:* Nicht wahr, die Sache ist ja diese. Das, was ich da angegeben habe, ist angegeben nach den Anforderungen des betreffenden Alters. Es gehört einfach in dieses Lebensalter hinein, daß man diese besondere Nuance der Seelenverfassung in diesem Lebensalter an das Kind heranträgt. An der Muttersprache lernt das Kind am allerleichtesten diese Nuancen in sich rege machen. Dagegen wird man höchstens gut tun, in demselben Lebensalter, nachdem es in der Muttersprache die Dinge gelernt hat, in den anderen Sprachen daran anzuknüpfen. Etwa zu zeigen, inwiefern in anderen Sprachen da, wenn solche Seelenstimmungen ausgedrückt werden, Abweichungen existieren. Durchaus auf Vergleichungen kann man sich einlassen.

Nicht wahr, man beginnt mit dem grammatischen Unterricht überhaupt nicht vor dem neunten, zehnten Jahr. Man entwickelt den Sprachunterricht auf den früheren Stufen rein aus dem Sprechen und dem Fühlen des Sprechens heraus, so daß das Kind lernt, aus dem Gefühl heraus zu sprechen. Auf dieser Stufe, die ja natürlich nicht eine ganz eindeutige ist, zwischen dem neunten und zehnten Lebensjahr – es ist nicht ein einzelner Punkt, sondern sehr variabel –, auf dieser Stufe beginnt man mit Grammatik. Und das Behandeln der Sprache in bezug auf Grammatik steht in Beziehung zur Ich-Entwickelung. Die grammatikmäßige Beschäftigung mit der Sprache hat Beziehung zur Ich-Entwickelung. Nicht als ob man irgendwie fragen sollte, wie entwickelt man das Ich aus der Grammatik, sondern das tut die Grammatik schon selber. Es ist nicht notwendig, da besondere Lehrproben zu geben. Man beginnt eben das Grammatische nicht früher, sondern versucht, die Grammatik durchaus aus der Substanz der Sprache heraus zu entwickeln.

*X.:* Im 8. Schuljahr sind die Rudimente der Metrik und Poetik zu geben, dann im 11. Ästhetik der Sprache. Wie ist das zu verstehen?

*Dr. Steiner:* Metrik behandelt die Lehre vom Bau des Verses, die Lehre vom Bau der Strophe; die Poetik die Arten der Dichtungsformen, die Arten der Lyrik, Arten der Epik, Arten der Dramatik. Das ist Metrik und Poetik. Dann geht man über zur Tropen- und Figurenlehre. Das immer an Beispielen zeigen, so daß die Kinder viele Beispiele von Metaphern und so weiter haben.
Die Ästhetik der Sprache würde darinnen bestehen, daß man zum Beispiel die Kinder aufmerksam macht – die Kinder haben ja dann einen ziemlich großen Sprachschatz; Deutsch, Französisch, Englisch kann man benützen als Unterlage; man kann die verschiedenen Sprachen zur Vergleichung heranziehen –, die Ästhetik der Sprache beruht darauf, daß man die Kinder aufmerksam macht: ist die Sprache reich an den Vokalen U und O, oder ist sie mehr reich an den Vokalen I und E; daß man versucht, an den Sachen ein Gefühl hervorzurufen, wieviel musikalisch reicher eine Sprache ist, die viel O und U hat, als die, welche viel E und I hat. Man versucht ein Gefühl hervorzurufen davon, wie die ästhetische Schönheit der Sprache abnimmt, wenn die Möglichkeit der inneren Umwandlung der Wörter zu verschiedenen Fällen aufhört, wenn die Endungen verschwinden. Also der Bau der Sprache kommt in der Ästhetik zur Sprache. Ob sie plastisch oder lyrisch-musikalisch ist, ob sie die Möglichkeit hat, stark in komplizierten Interjektionen zu sprechen

und so weiter. Das ist schon verschieden von Metrik und Poetik. Die Ästhetik geht auf die eigentliche Schönheit der Sprache.
Das Sanskrit ist vorzugsweise reich an A. U und O macht musikalisch; E und I detoniert. Die deutsche Sprache ist detonierend. Das Sanskrit hat etwas Monotones durch Überwiegen des A, aber etwas, was mitten drinnen liegt zwischen Musikalischem und Plastischem. Sie hat sehr stark die Eigentümlichkeit, im Musikalischen plastisch zu werden, und im plastischen Gestalten nicht unmusikalisch zu werden. Das ist das A, das mitten drinnen steht. Wenn das Sanskrit neben A andere Vokale hat, so sind diese so besonders charakteristisch. Es ist charakteristisch, wenn zum Beispiel der Inder sein dreifaches „Friede, Friede, Friede" ertönen läßt. Zuerst das A, dann das leise Hindeuten, wie schamvolle Hindeuten auf das Ich. Das liegt darin, wenn er dieses „Shanti, Shanti, Shanti" ausspricht. I ist der stärkste egoistische Vokal. Es ist so, als ob der Inder gleichsam verschämt rot würde, wenn er das I spricht.

*X.:* Die finnische Sprache hat auch viele A.

*Dr. Steiner:* Ja, nicht wahr, da kommt das in Betracht, wie lange eine Sprache auf der betreffenden Stufe bleibt mit diesen Eigentümlichkeiten. Die finnische Sprache hat doch etwas Verhärtetes in dem A. Das hängt natürlich mit ihrem Konsonantismus zusammen. Das ist auch eine Verhärtung, aber eine Verhärtung, die anfängt, sympathisch zu werden. Aber zugleich beruhen diese Dinge auf feinem ästhetischem Gefühl gegenüber der Sprache. Dieses feine ästhetische Gefühl ist einfach heute für die Menschen nicht mehr naturgemäß. Würde der Engländer die Endsilben seiner Worte so aussprechen wie der Deutsche oder Franzose, so würde das für ihn Verhärtung sein. Er geht über zum Vernachlässigen der Endsilben, weil er überhaupt aus dem Sprachlichen herausgeht. Was für den einen Verhärtung ist, kann für den anderen etwas sein, was ihm durchaus natürlich ist.

*X.* stellt noch eine Frage wegen Tropen und Figuren.

*Dr. Steiner:* Tropen entsprechen dem Imaginativen, Figuren dem Inspirativen. Sie haben zunächst das absolut unpoetische, was auszeichnet den größten Teil, 99 Prozent der Poesie. Dann bleibt 1 Prozent. Von diesem einen Prozent sind die Dichter, wenn sie über den physischen Plan hinwegführen wollen, genötigt, über die Adäquatheit der gewöhnlichen Prosasprache das über den Dingen Schwebende der Bilder- und Figurensprache auszustreuen. Wie soll man das ausdrücken: „Oh Wässerrose, du blühender Schwan, oh Schwan, du

schwimmende Rose." Das ist ein Tropus. Was da ausgedrückt wird, ist nicht Wasserrose, nicht Schwan, es schwebt zwischen beiden. Das kann man nicht in Prosa ausdrücken. So ist es auch mit den Figuren. Aber es gibt doch auch die Möglichkeit, adäquat das Übersinnliche auszudrücken, ohne Bild oder Figur, wie es Goethe manchmal gelungen ist. Dann braucht er kein Bild. Da haben Sie das Intuitive. Sie stehen unmittelbar in der Sache darinnen. Das ist bei Goethe so, manchmal auch bei Martin Greif, wo wirklich das realisiert ist, was man objektive Lyrik nennen könnte. Auch Shakespeare ist es manchmal in der in seine Dramatik eingestreuten Lyrik durchaus gelungen.

Dr. Steiner hatte im pädagogischen Kurs in Ilkley, „Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung", August 1923, im 11. Vortrag vier Sprachen charakterisiert, ohne deren Namen zu nennen.

Es wird nun gefragt, welche Sprachen er damals gemeint habe.

*Dr. Steiner:* Die erste Sprache, wo gesprochen wird, wie wenn man dem Sprechenden von weitem zuhört, der auf einem Schiff auf den Meereswellen fährt und gegen den Wind, gegen das Plätschern und Brausen des Meeres ankämpft, das ist das Englische. Die zweite Sprache, die beim Anhören rein musikalisch wirkt, ist das Italienische. Die dritte, die aus dem Verstand heraus, aus dem Intellektuellen, in logischen Formen wirkt, ist das Französische. Und die vierte, die die Worte aus dem Plastischen heraus bildet, ist das Deutsche.

*X.:* Was liegt der französischen Metrik zugrunde?

*Dr. Steiner:* Der französischen Metrik liegt zugrunde, so wenig man das gewöhnlich glaubt, der Sinn für systematische Einteilungen, für Mathematik des Sprachlichen. Das ist unbewußt. In der französischen Metrik ist alles verstandesmäßig abgezählt, wie überhaupt im französischen Denken alles verstandesmäßig abgezählt wird. Verschleiert ist es nur dadurch, daß es rhetorisch abgetönt ist. Der Verstand wird hier Rhetorik, nicht Intellekt. Es ist hörbarer Verstand, das ist Rhetorik.

*X.* fragt nach der Auswahl der Lektüre für die fremden Sprachen.

*Dr. Steiner:* Über die 12. Klasse haben wir viel gesprochen. Ich habe Ihnen Proben gegeben, zum Beispiel Mackenzie. In den vorhergehenden Klassen wird es ein wenig davon abhängen, in was der Lehrer eingelesen ist, was er gern mag. Deshalb habe ich die Quali-

täten angegeben. Für die 10. Klasse könnte ja eben in Betracht kommen ältere und jüngere Lyrik vor allen Dingen.

*X.* sagt, er sei ausgegangen von der Lyrik der Milton-Zeit.

*Dr. Steiner:* Sie müssen es so machen: in der 10. Klasse die Lyrik aus Shakespeares Zeit zurücklegen, und sie in der 12. Klasse mit einer kurzen Charakteristik nachholen. Die Lyrik der Shakespeareschen Zeit dürfen wir nicht ganz unberücksichtigt lassen, weil sie merkwürdig tief hereinweist in eine Zeit der europäischen Entwickelung, in der tatsächlich die germanischen Sprachen einander noch viel ähnlicher sind als wenige Jahrhunderte später. Die englische Lyrik ist da noch so unglaublich deutsch; Shakespeares Lyrik, wenn Sie sie lesen, ist ja gar nicht so undeutsch. Das könnten wir in der 12. Klasse nachtragen, damit diese Empfindung entsteht, die für die allgemeine Menschheit sehr wichtig ist..
Also 10. Klasse: Robert Burns, einiges aus der Zeit von Thomas Percy, einiges aus der Seeschule, zum Beispiel Coleridge; dann Shelley, Keats. Man muß natürlich auswählen, aber nach dem, was Sie selber gern behandeln; denn dann behandeln Sie es auch besser. Bestimmte Gesichtspunkte könnte man schon geben. Da ist aber bei der Lyrik dieses, daß man bei der englischen Lyrik durchweg fast, da wo sie gut wird, ein sentimentales Element hat, nicht wahr, daß sie da, wo sie gut wird, ein sentimentales Element hat; manchmal ein sehr schönes, aber doch durchweg ein sentimentales Element.
Und dann, daß die englische Denkweise, wenn sie dichterisch wird, durchaus sich nicht für Humor eignet. Da wird das Englische trivial. Es gibt da keinen Humor im höheren Sinne. Es gibt ja kein Wort sogar dafür. Wie soll man Humor im Englischen sagen? Die Behandlungsweise von Falstaff würden wir heute nicht als Humor bezeichnen. Wir würden zwar sagen, da ist viel Humor drinnen, aber wir würden doch nicht die ganze Art darzustellen als Humor bezeichnen. Uns fällt die Treffsicherheit der Charakteristik auf. Das Menschliche empfinden wir. Das wurde zur Shakespeare-Zeit nicht empfunden. Diese Geschlossenheit, diese Treffsicherheit der Charakteristik, das war den Leuten früher ganz einerlei. Den Leuten früher kam es darauf an, daß es gute Bühnengestalten waren, daß sie sich gut hinstellten auf die Bühne. Viel schauspielerischer gedacht war es früher.
Man kann Falstaff heute nicht mehr einen „humour" nennen. Mit dem Wort „humour" bezeichnet man jemanden, der sich in Nebel auflöst, oder vielmehr einen Menschen, der sich in das Unbestimmte, also den Nebel seines Temperamentes auflöst. „Humour" ist die Art

des Temperaments, das einer hat. Die vier Temperamente sind die Humore. Heute können Sie doch nicht sagen, jemand habe einen melancholischen „humour". Also eine Gestalt, die man nicht mehr recht fassen kann, die sich im Nebel des Temperamentes auflöst, das ist ein „humour". Aber das, was wir als Humor heute bezeichnen, gibt es in der englischen Lyrik nicht. Es gibt keine Sprache, die in der Dichtung, so weit sie lyrisch wird, so stark sentimental wird.
Für die Dramatik müßte man zeigen, wie die Volksentwickelung bedingt, daß die Höhe der englischen Dramatik mit Shakespeare abgeschlossen ist und sich nachher nicht zu etwas gleich Hohem erhebt. Interessant ist natürlich – das aber erst in der 12. Klasse –, interessant ist es natürlich, aufmerksam darauf zu machen, wie die Entwickelung geht, daß also innerhalb Mitteleuropas die Reformation, die eigentliche Reformation, einen religiösen Grundcharakter beibehält, wobei man dann im Deutschen auf die große Bedeutung der Kirchenlyrik hinweisen kann. Im Französischen nimmt die ganze Reformation nicht eigentlich religiösen Charakter an, sondern einen gesellschaftlich-sozialen; das wäre aber an der Poesie nachzuweisen. In England einen politisch-moralischen, was eben an Shakespeare hervortritt. Das hängt damit zusammen, daß lange Zeit hindurch die Engländer gar keine idealistische Philosophie haben. Sie leben das aus in der Dichtung. Aber das gibt der Dichtung einen notwendig sentimentalen Zug. Das macht auch das Auftreten des Darwinismus möglich.

*X.:* Es ist noch zu besetzen der Latein- und Griechischunterricht für die Schüler aus den drei 5. Klassen zusammen.

*Dr. Steiner:* Da würde es sich darum handeln, ob Herr X. diesen Unterricht machen könnte.

Es wird nach dem Religionsunterricht in der Waldorfschule und in der Christengemeinschaft gefragt.

*Dr. Steiner:* Es kommt eines in Betracht. Nicht wahr, die Christengemeinschaft gibt auch für Kinder Religionsunterricht. Nun kommen fortwährend Fragen: 1. Wie ist der freie Religionsunterricht in der Waldorfschule vereinbar mit dem Religionsunterricht der Christengemeinschaft? und 2. Wie ist die Sonntagshandlung in der Schule vereinbar mit der Sonntagshandlung der Christengemeinschaft? – Ich möchte Ihre Empfindungen darüber hören. Ich möchte aber vorher sagen, daß nichts Prinzipielles dagegen einzuwenden ist, wenn die Kinder sonst auskommen, daß sie sowohl am

Religionsunterricht der Waldorfschule als an dem der Christengemeinschaft teilnehmen und beiden Handlungen beiwohnen. Was hindern könnte, könnte höchstens der einzige Punkt der Gesundheit sein, daß es zuviel wäre. Aber sprechen Sie sich darüber aus. Es kommt nicht darauf an, daß wir irgend etwas dogmatisch entscheiden.
Die Sache ist diese. Wir haben die Christengemeinschaft herauswachsen sehen aus der anthroposophischen Bewegung. Eine Diskrepanz zwischen beiden in inhaltlicher Beziehung kann es eigentlich nicht geben. Nun ist die Frage des Religionsunterrichtes insofern eine prinzipielle, als wir sagen müssen, wenn die Christengemeinschaft den Anspruch erhebt, die Kinder, die zur Christengemeinschaft zählen, zu unterrichten, so müssen wir ihr dasselbe Recht geben wie den anderen Konfessionen. Nun werden wir ja wohl immer die Mehrzahl der Kinder im freien Religionsunterricht haben, die nicht zur Christengemeinschaft zählen. Dann würden wir also einen Religionsunterricht mehr haben. Aber warum sollen wir es darauf ankommen lassen, außer dem freien Religionsunterricht auch noch den Religionsunterricht der Christengemeinschaft extra zu haben? So daß ich eigentlich nicht sehe, wie die Sache von uns prinzipiell entschieden werden könnte. Denn wir können uns nicht auf den Standpunkt stellen, daß wir irgend jemandem abraten, an unserem Religionsunterricht teilzunehmen. Wir würden ja auch etwas Falsches tun.
Nehmen Sie theoretisch den Fall an, ein katholischer Vater sagte, ich will meinen Jungen in den katholischen Religionsunterricht schicken, aber auch in den freien Religionsunterricht. Dann könnten wir nichts dagegen sagen, wenn es stundenplanmäßig möglich ist. Wir können nicht entscheiden; entscheiden muß sich die Christengemeinschaft. – (Hier ist eine Lücke im Stenogramm; auch das Folgende ist nicht völlig sicher.) – Das darf es nicht geben in der Waldorfschule, daß ein Kind durch Vergleichung zu dem Resultat käme, der Religionsunterricht beim Waldorflehrer sei nicht so gut. Denn die Schule ist innerlich eine anthroposophische Gründung. Daher ist es so, daß, wenn ein Kind vergleichen würde, welcher Lehrer besser ist – wenn das schon vorkäme –, so würde es doch selbstverständlich durch die Natur der Sache darauf kommen, daß der Waldorflehrer besser ist.

*X.* fragt wegen der Wahl neuer Religionslehrer.

*Dr. Steiner:* Sehen Sie, diese Tatsache könnte uns eines Tages grö-

ßere Schwierigkeiten machen, als alle bisher. Sie wissen, wie wir Blut geschwitzt haben, Religionslehrer zu finden. Die Lehrer hier haben zu tun mit ihren Gegenständen, und es gehören eben bestimmte Voraussetzungen zum Religionsunterricht. Man könnte schon einmal in die Lage kommen, bei der Christengemeinschaft einen Religionslehrer zu suchen für die Schule. Ich würde das so lange als möglich nicht tun, aber es könnte doch notwendig werden. Ich sehe also gar nicht ein, warum man so exklusiv sein sollte. Man kann das den Eltern und Kindern überlassen, ob sie hier und drüben teilnehmen. Am schönsten würde ich finden, wenn dann, wenn sie an beiden teilnehmen, von dem Religionslehrer hier und dem Religionslehrer dort die Stoffe besprochen werden, so daß Einklang da ist.
Sie müssen auch das nicht außer acht lassen: die Priester der Christengemeinschaft gehören als solche dennoch zu den Anthroposophen, die in kürzester Zeit die größten Fortschritte gemacht haben. Die Priester sind nicht dieselben, die sie waren; die haben an innerer Entwickelung ungeheure Fortschritte gemacht. Die Priester haben eine vorbildliche Entwickelung in ihrem ganzen Seelenleben durchgemacht in der kurzen Zeit, seit die Sache besteht. Nicht alle natürlich, aber im großen und ganzen doch, und auf allen Gebieten wirken sie segensreich. In Breslau haben sie eine Jugendversammlung gehabt, da haben zwei von den Theologen gearbeitet. Das wirkte außerordentlich gut. Der junge Wistinghausen ist ein Segen für die Jugend dort.

*X.:* Wie soll man sich bei Neueingetretenen verhalten? Die Kinder sind schon in der Christengemeinschaft konfirmiert. Sollen die Kinder gleich in die Jugendfeier kommen?

*Dr. Steiner:* Ja, aber das geht nicht gut. Dann würde für sie ja die Jugendfeier nicht bei einem Osterfest beginnen. Und das ist doch von eminenter Wichtigkeit, daß die Jugendfeier bei einem Osterfest beginnt. Das soll man ihnen nur klarmachen, daß sie die Jugendfeier etwas später bekommen. Sie als Zuschauer teilnehmen lassen, das könnte man noch, aber nicht ein ganzes Jahr vorher. Die Jugendfeier sollte sein das Ostern, wenn die Kinder die 8. Klasse absolvieren. Aber, nicht wahr, die ganze Jugendfeier ist doch auf Ostern hinorientiert.

*X.:* Wie soll es mit denen gehandhabt werden, die schon evangelisch konfirmiert oder gefirmt sind?

*Dr. Steiner:* Zunächst handelt es sich prinzipiell um folgendes. Diese Kinder sind konfirmiert oder gefirmt. Jetzt nehmen sie teil am freien Religionsunterricht. Damit fällt der ganze Sinn der Konfirmation und Firmung weg. Sie negieren ihn, streichen ihn aus aus ihrem Leben. Wenn man konfirmiert oder gefirmt ist, kann man nicht nun einfach am freien Religionsunterricht teilnehmen. Konfirmiert sein heißt, tätiges Mitglied in der evangelischen Kirche sein. Dann kann man nicht am freien Religionsunterricht teilnehmen, denn damit streicht man seine Konfirmation. Bei der Firmung ist es erst recht so. Man hätte die Aufgabe, in einer zarten Weise die Kinder darauf hinzuweisen, daß sie sich erst in das Neue einleben müssen. Dann ist es auch gar nicht so schlimm, wenn sie erst nächste Ostern an der Jugendfeier teilnehmen sollten. Man muß sie doch erst vorbereiten auf das „Abtrünnigwerden" und sie hinwenden auf ganz etwas anderes. Diese Dinge sollte man sehr ernst nehmen. Diese sieben könnten höchstens zu früh, aber nicht zu spät teilnehmen, wenn sie erst Ostern teilnehmen. Wir könnten es höchstens überlegen, wenn ein Dissident da ist.

Es wird eine Frage gestellt.

*Dr. Steiner:* Ich sehe ganz und gar nicht ein, wie jemand, der bei dem Priester K. konfirmiert ist, wie der nicht dazu erzogen werden soll, ein Jahr noch die Sonntagshandlung durchzumachen, da er sie ja früher gar nicht durchgemacht hat. Bei ihm kann es doch nur die Frage sein, daß er ein Jahr die Sonntagshandlung mitmacht.
Wenn Sie den inneren Sinn nehmen unserer Jugendfeier und der Jugendfeier der Christengemeinschaft, so sind sie vereinbar. Der innere Sinn unserer Jugendfeier ist, daß der Mensch ganz allgemein in die Menschheit hineingestellt wird, nicht in eine bestimmte Religionsgemeinschaft. Die Christengemeinschaft aber stellt in eine bestimmte Religionsgemeinschaft hinein. Also innerlich ist es durchaus vereinbar. Wenn sie es nachträglich tut, ist es kein Widerspruch. Es ist nur nicht das andere vereinbar. Wenn sie dort früher konfirmiert würden, bevor sie bei uns die Jugendfeier durchgemacht haben, so wäre das ein Widerspruch. Aber so nicht. Ich bin von der Christengemeinschaft gefragt worden, von Eltern gefragt worden. Zuerst hier die Jugendfeier, dann von der Christengemeinschaft nachher eine Art von Konfirmation. Wenn ein Kind hier die Jugendfeier durchgemacht hat, brauchen wir keinen Anstoß daran zu nehmen. Es ist vereinbar, weil wir ja die Kinder nicht in die Christengemeinschaft hereinstellen. Ich habe nicht gesagt, sie müssen noch in

der Christengemeinschaft konfirmiert werden, sondern, sie können. Unsere Jugendfeier ersetzt nicht die Jugendfeier der Christengemeinschaft, weil sie nicht in die Christengemeinschaft einführt. Wenn sie in der Christengemeinschaft konfirmiert sind, müssen sie hier warten bis zum nächsten Ostern.

Ein Religionslehrer sagt, die älteren Schüler würden nicht mehr so gerne die Handlung für die Kleineren mitmachen. Sie meinen, sie seien nun zu alt dafür.

*Dr. Steiner:* Es ist das eine ganz falsche Auffassung des Kultus. Es ist die evangelische Auffassung des Kultus, das heißt die Ablehnung des Kultus. Die Wiederholung des Kultus ist möglich durch das ganze Leben hindurch. Es ist das die Auffassung, alles als Lehre, als Vorbereitung aufzufassen, nicht als Kultus. Diese evangelische Auffassung müssen wir uns abgewöhnen.

Es wird gefragt, wie man die Schüler behandeln soll, die am Unterricht nur als Hospitanten teilnehmen.

*Dr. Steiner:* Es ist das eine der Schulfragen, wo man ganz objektiv entscheiden kann, und dann kann es keine verschiedenen Meinungen geben. Wir erteilen hier den Waldorfschul-Unterricht, der eine gewisse Methodik und Didaktik voraussetzt. Nach dieser Methodik und Didaktik wird vorgetragen; es kann nicht nach äußeren Umständen vorgegangen werden. Wenn einer in der Waldorfschule hospitiert, hat er vorauszusetzen, daß er nach dieser Methodik und Didaktik behandelt wird. Die Frage läßt sich nicht nach der subjektiven Meinung beantworten. Sie können diese Methodik und Didaktik nicht modifizieren dadurch, daß Sie sagen, den einen frage ich, den anderen nicht. Dadurch würden Sie ihn nicht mehr nach Waldorfschul-Methodik und -Didaktik behandeln. So lange er in der Klasse sitzt, haben Sie ihn wie die anderen zu behandeln.
Ich verstehe nicht, wie die Zeugnisse sich nicht unterscheiden sollten. Wenn ein Hospitant alle Fächer mitnimmt, sehe ich nicht ein, warum er Hospitant ist. Also ist es aus dem Zeugnis von vorneherein sichtbar, weil er nur ein Zeugnis über wenige Fächer hat. Das müßte an irgendeiner Stelle zusammengefaßt werden. Es müßte stehen zum Schluß des Zeugnisses, daß der Zeugniserwerber nicht ein Zeugnis aus allen Fächern bekommt, weil er als Hospitant nicht alle Fächer besucht hat. Die Zeugnisse sind ja einheitlich gestaltet. Also geht es doch aus dem Zeugnis hervor, daß einer Hospitant ist, solange wir nicht finden, daß man aus irgendwelchen Gründen von dieser Charakteristik absieht. Davon haben wir ja gesprochen, wenn die Cha-

rakteristik so gemacht wird, daß sie sich immer mehr banalisiert, dann würden wir sie abstellen. Dann hat sie keinen Zweck mehr, wenn nicht genügend Sorgfalt darauf verwandt wird. Nun sehe ich nicht ein, warum das anders behandelt werden sollte. Wenn wir einem Hospitanten ein Zeugnis geben, solange sie so gegeben werden, können wir ihn nur nach dem Prinzip der Waldorfschule behandeln, wenn wir ihn überhaupt behandeln. Es ist einfach ganz selbstverständlich.
Die einzige Frage könnte die sein, ob er ein Zeugnis bekommt unter allen Umständen, oder nur wenn er es verlangt. Es ist keine prinzipielle Frage. Das ist von keiner so weittragenden Bedeutung. Denn, nicht wahr, schließlich, ob man ihm unter allen Umständen ein Zeugnis gibt und er es zerreißt, oder ob man ihn fragt und sich das Schreiben erspart, das ist nicht wichtig. Er muß so hospitieren, daß er in der Waldorfschule hospitiert. Ihn anders zu behandeln würde nicht entsprechen dem Unterricht der Waldorfschule. Eine andere Frage ist die Urlaubserteilung.

Es wird noch einmal über den Schüler S. T. gesprochen. Es werden Briefe an die Mutter vorgelesen.

*Dr. Steiner:* Ich habe mich ja schon neulich ausgesprochen über die ganze Frage, habe sehr deutlich gesagt, daß ich beim Aufnehmen vorausgesetzt habe, daß der Junge eben seiner Individualität nach behandelt werde, eben ganz seiner Individualität nach. Nun, ich setzte es voraus, sonst hätte ich lieber, was ich damals in der Hand hatte, abgeraten, den Jungen in die Waldorfschule zu geben. Ich sagte damals, daß es unbedingt notwendig sei, daß er bei einem Lehrer der Waldorfschule untergebracht würde. Dann sagte ich, daß er nicht veranlagt ist, in pedantischer Weise Fortschritte in den einzelnen Fächern zu machen. Über diese Schwierigkeit sind wir nicht hinweggekommen. Wir haben zwar scheinbar charakterisiert, aber es ist doch nicht viel anders, als schematisch Noten geben. Der Fall ist nicht so behandelt worden, wie ich gemeint habe, daß er behandelt werden sollte. In gewissem Sinne bin ich in der Behandlung des T. vom Lehrerkollegium desavouiert worden. Das ist auch nicht zu korrigieren eigentlich. Die Briefe sind eine Rechtfertigung des Zeugnisses. Ich kann nicht einverstanden sein mit dem Zeugnis, und also auch nicht mit einer Rechtfertigung des Zeugnisses. Es ist auf den individuellen Fall keine Rücksicht genommen worden. Er ist ja schwer zu behandeln, aber es ist nicht der nötige Wille zum Individualisieren da. Ich muß es radikal sagen, sonst wird es nicht genügend

klar aufgefaßt. Man kann alles das, was in dem Zeugnis steht, auch anders sagen. Es bleibt natürlich nichts anderes übrig, als daß Sie diesen Brief abschicken, denn was kann man denn anders machen. Aber ich meine, nicht wahr, es ist wirklich ein Zeugnis, aus dem man nicht einmal viel entnehmen kann, weil das meiste, was darin steht, gewunden ist. Und er wohnt heute in der Pension R. Es ist also gar nicht das erfüllt, was ich gewünscht habe. Es wohnen doch gewisse Schüler bei gewissen Lehrern.
Ich glaube nicht, daß viel dabei herauskommt, wenn die Briefe umgeschrieben werden. Was herauskommen sollte, hätte während des Jahres geschehen können. Es kommt doch darauf an, daß mehr Sorgfalt darauf verwandt wird, die Intentionen hier durchzuführen. Sonst hätte man den Jungen nicht aufnehmen sollen.

*X.:* Soll man einem Schüler in der 11. Klasse, der Musik studieren will, raten, die Schule nicht weiter zu besuchen?

*Dr. Steiner:* Wir sind eine Schule, die nichts dagegen einwenden kann, auch wenn die Schüler ausbleiben. Wir haben keinen Zwang. Wir als Waldorfschule können doch nicht bei einem so jungen Schüler, den wir hier haben, raten, er solle die Waldorfschule nicht durchmachen. Das können wir nicht. Wir können sagen: wir müssen uns auf den Standpunkt stellen, er solle sie durchmachen. Damit ist schon gegeben, was wir raten können. Hat dagegen der Junge nötig, die Waldorfschule nicht zu absolvieren, um Musiker zu werden, so wird er uns durchgehen, wird auch die Mutter ihn nicht halten können. Wir können nicht raten, wenn er ein tüchtiger Musiker werden will, so braucht er die Schule nicht durchzumachen.

*X.* fragt wegen eines Kindes in der 3. Klasse, das sich schlecht konzentrieren kann, bei kleinen Aufsätzchen keine Zusammenhänge finden kann.

*Dr. Steiner:* Das Kind vorstellen und sagen lassen solche Reihen von Erlebnissen hin und zurück: Baum: Wurzel, Stamm, Zweig, Blatt, Blüte, Frucht. Jetzt zurückgehen: Frucht, Blüte, Blatt, Zweig, Stamm, Wurzel. Oder: Mensch: Kopf, Brust, Bauch, Bein, Fuß; Fuß, Bein, Bauch, Brust, Kopf. Dann auch versuchen, einige Ermahnungen zu geben.

*X.:* Wie oft sollen Elternabende gemacht werden?

*Dr. Steiner:* Die Elternabende müßten eigentlich jeden Monat sein.

## *Konferenz vom Dienstag 15. Juli 1924, 20.30 Uhr*

*Dr. Steiner:* Ich habe eigentlich nicht voraussetzen können, daß bei dem kurzen Aufenthalt eine Lehrerkonferenz möglich sein wird. Infolge der Hiobsnachricht, die ich erhielt, hielt ich es für unbedingt notwendig, diese Konferenz abzuhalten und die letzten Vorkommnisse zu besprechen. Es wird nicht möglich sein, heute die Konferenz so lange auszudehnen, da nachher noch eine Sitzung sein muß. Aber die Vorkommnisse der letzten Tage müssen doch besprochen werden. Ohne daß ich auf etwas anderes vorher eingehe, möchte ich daher bitten, die entsprechenden Vorkommnisse gleich zu besprechen.

Es wird berichtet über die Diebstahlangelegenheit S. Z. und W. R.

*Dr. Steiner:* Sind denn beide Buben in der 11.? Sind in der letzten Zeit irgendwelche bemerkbaren Dinge vorgekommen?

*X.:* In der Schule selbst nicht. W. R. war teilnahmsvoll. S. Z. ist weniger interessiert am Unterricht.

*Dr. Steiner:* Der S. Z. wohnte doch bei Frau A., der W. R. hat gesagt, wir wollten ihre Möbel bewundern. Das ist zweifellos der Augenblick gewesen, daß sich die beiden Jungen den Schlüssel angeeignet haben, so daß die Frage entsteht, ist der Z. selber stark aktiv gewesen, oder ist R. der absolute Versucher, was ja der Fall zu sein scheint.
Wie lange sind die Jungen in der Schule?

*X.:* Drei Jahre ist S. Z. in der Schule; W. R. vier Jahre.

*Dr. Steiner:* W. R. hat auch das Geld gestohlen. Welcher Lehrer hat noch mit R. zu tun gehabt?

Mehrere Lehrer berichten.

*Dr. Steiner:* Die Fälle geben ungeheuer viel zu bedenken. Nachdem wir das uns angehört haben, geben sie um so mehr zu bedenken. Denn sie sind auch Symptome für etwas, was auch durch andere Dinge in letzter Zeit sehr stark hervorgetreten ist.
Nicht wahr, durch unsere Waldorfschul-Methode bringen wir die Kinder auf der einen Seite, nach der intellektuell-geistigen Weise, wir bringen sie sehr weit. Und unsere Schüler sind ja tatsächlich weiter als andere Schüler in diesem Alter sind. Das ist nun eben nicht zu leugnen. Die ganze Schülerschaft ist von der 8. und 9. Klasse ab eben

eine andere junge Menschheit, als es in den sonstigen Schulen der Fall ist. Nun ist aber der Mensch, nicht wahr, ein Ganzes, und erforderlich ist schon, daß, wenn man den Menschen vorwärtsbringt in intellektuell-geistiger Weise, man ihn ebenso entsprechend vorwärtsbringen muß in moralisch-seelischer Weise. Nun ist es nicht zu leugnen, daß das Kontingent an Unterricht und Erziehung, das wir leisten in der Waldorfschule, sich im wesentlichen doch beschränkt auf die Zeit, die die Kinder in den Schulstunden zubringen, und daß auch das Verhältnis zu den Schülern im wesentlichen hergestellt wird durch dasjenige, was in den Unterrichtsstunden abläuft. Das ist allerdings durch die Verhältnisse herbeigeführt und kaum auch radikal zu ändern, wenn wir eine so überlastete Lehrerschaft haben wie bis jetzt, daß jenes persönliche Verhältnis zu den Kindern nicht eintritt, das tragen müßte, parallelgehend zur intellektuell-geistigen Entwickelung, die moralisch-seelische Entwickelung. Es fehlt der moralische Einfluß der Lehrerschaft auf die Schülerschaft von der 8. Klasse ab eigentlich doch sehr stark. Auch besteht kein solcher moralischer Kontakt zwischen Lehrern und Schülern außerhalb des Unterrichts, wie er bestehen sollte, so daß die Schüler der 8. Klasse, wenn sie in einer entsprechenden Weise organisiert sind, von der 8. Klasse ab zu stark moralisch auf sich selbst angewiesen sind. Wir reden über die Schüler nicht so, wie wir reden würden, wenn wir in diesem moralischen Kontakt mit den Schülern stünden. Auch der Brief, den Sie mir geschrieben haben über R., ging hervor aus dem Verhältnis, das Sie hatten zu den beiden innerhalb der Schulstunden. Es war nichts ersichtlich davon, daß auch ein persönliches Verhältnis zu den Schülern da ist. Das ging heute auch aus den mündlichen Mitteilungen der Freunde über diese Schüler genügend hervor, daß dieser moralische Kontakt mit den Schülern durchaus fehlt. Gewiß, ich gebe gern zu, daß dazu die Zeit fehlt, daß die Lehrer überlastet sind, aber auf der anderen Seite ist es eine objektive Tatsache, daß das so geworden ist schon seit längerer Zeit. Und nun besteht dadurch doch nicht das, was unbedingt bestehen müßte bei der übrigen Verfassung der Waldorfschul-Pädagogik, daß in den Lehrern ein genaues psychisches Bild der Schüler leben würde. Es lebt kein genaues psychisches Bild der Schüler in der Seele der Lehrer. Ich weiß nicht, in welcher Art in der letzten Zeit in der Lehrerkonferenz gerade diese Schülerpsychologie sich entwickelt hat, wie sie sich hätte entwickeln können im Anschluß an die Konferenzen mit mir. Es hätten doch die besonders beachtenswerten Individualitäten auch der höheren Klassen hier studiert werden können. Ich

weiß noch nicht, wie weit das in den Konferenzen, in denen Sie allein sind, wirklich gemacht worden ist, aber es ist eben nicht das da, was unbedingt da sein sollte.
Nun, nicht wahr, wir haben diese drei Fälle N. N., S. Z. und W. R. Bei N. N. lag ein nicht gerade sehr beträchtlicher, durch eine energische, ausdauernde psychische Behandlung zu heilender Schwachsinn vor. Daher habe ich auch immer, wenn es sich um N. handelte, gesagt, wenn es gelingt, den Jungen so zu behandeln, daß er Vertrauen faßt, das so weit gehen würde, daß er zu einem der Lehrer kommt, wenn er in Not ist, und sich zu ihm wie zu einem väterlichen Menschen verhält, daß dann die Sache besser werden könnte. Es ist doch nach meinem Eindruck nicht dazu gekommen, daß der N. N., der leicht zu behandeln gewesen wäre, tatsächlich jene energische Liebe zu irgendeiner Lehrkraft gefaßt hätte, die ihn hätte bessern können. In einem solchen Falle hilft keine Unterweisung, keine Diskussion über moralische Dinge, hilft lediglich ein solches Verhältnis zum Lehrer, daß ein solcher Schüler besonders anhänglich ist und sich besonders hingezogen fühlt. Zu einem solchen Kontakt ist es nicht gekommen. Ich habe gehofft, daß es kommen könnte. Er ist nun draußen. Aber große Verdienste, um seine moralische Haltung zu festigen, haben wir uns eigentlich nicht erworben.
Kommt der Fall S. Z. Das scheint so zu liegen, obwohl ich den Schüler weniger kenne, daß auch ein mäßiger moralischer und intellektueller Schwachsinn vorliegt. Er scheint ein schwachsinniger Junge zu sein, der stark beeinflußbar ist. Wahrscheinlich würde eine leichte Suggerierbarkeit beim Z. vorliegen, so daß er für einen starken moralischen Einfluß genau ebenso zugänglich wäre wie für nichtsnutzige Einflüsse. Nun liegt die Sache so, daß er schon in sehr hohem Maße moralisch verdorben ist, und daß die Verderbnis nun aber schon Monate durch gewirkt haben muß, so daß eine moralische Verderbnis aufgepfropft ist auf diesen zwar mäßigen, aber wesenhaften Schwachsinn.
Nun, der Fall W. R. Er ist ein ausgesprochen, und zwar nicht mäßig, sondern stark schwachsinniger Junge, ein ausgesprochen schwachsinniger Junge. Und nicht wahr, ich muß dabei immer wieder erinnern, ein junger Mensch kann vollständig schwachsinnig sein, ohne daß seine Intellektualität anders zu wirken braucht als so, daß man sagt, er macht gute Fleißaufgaben. Auch gründliche exakte Urteile können zustande kommen, er kann sich gescheit äußern, und dennoch liegt, wie bei W. R., ein absoluter, konstitu-

tioneller, starker Schwachsinn vor. Er wäre nur zu halten gewesen, wenn ein inniger Einklang zwischen seiner Pflege in seinem Quartier im Kontakt mit der Schule vorhanden gewesen wäre, so daß R. stark beeindruckt gewesen wäre, sowohl von der Schule als auch von dem Hause, in dem er untergebracht war. Beides war nicht der Fall. Sowohl das Haus wie die Schule, beide haben in moralischer Beziehung ihn sich selbst überlassen, sich nicht genug um ihn gekümmert. Die innere Verderbnis ist daher bei R. eine ganz außerordentlich große. Diese Dinge müssen wir uns in ihrer ganzen psychologischen Intensität vor Augen stellen. Ernst werden wir daran denken müssen, daß wir dies überwinden müssen, wenn die Waldorfschule bestehen bleiben soll. Da muß der gute Wille aller zusammenwirken, vielleicht doch damit, daß vor einem neuen Schulanfang, wenn die Waldorfschule fortgehen soll, vor dem neuen Anfang unbedingt in einer Reihe von Lehrerkonferenzen gerade über diese moralische Haltung der Schule verhandelt werden muß. Wir kommen sonst nicht weiter. Das ist ein großer Mangel, der da ist. Zunächst kommt es mir vor, als ob vergessen worden wäre, daß ein starker Kontakt der Lehrer mit dem Schüler notwendig ist. Das ist es, was die Schule betrifft.
Was die beiden Schüler betrifft, Z. und R., so liegt die Sache so, daß nach all den Antezedentien, die einmal da sind dadurch, daß die Schüler, trotzdem sie in der Waldorfschule waren, so geworden sind, wie sie sich in der letzten Zeit verhalten haben, gar keine Aussicht vorhanden ist, daß diese beiden in entsprechend starker Weise günstig beeinflußt werden können, wenn sie weiter in der Waldorfschule bleiben. Um irgendwelche Beeinflussungen wirksam zu machen, dazu ist das Außer-Kontakt-Kommen zu groß geworden. So daß nach allem, was zutage gekommen ist, leider in schmerzlichster Weise gesagt werden muß, wenn diese beiden Schüler in der Waldorfschule bleiben – was in der Konferenz gesagt worden ist, beweist das vollständig –, werden sie moralisch immer schlechter und schlechter werden, und sie werden außerdem auch noch manche andere anstecken. Es ist keine Möglichkeit, an etwas anderes zu denken, als daß sie moralisch immer schlechter und schlechter werden. So daß wir vor der notwendigen Tatsache stehen, nach dem, wie der Fall sich präsentiert, es könnte mit dem schwächeren Z. vielleicht gehen, mit W. R. ganz sicher nicht. Es könnte aber sein, daß sich für Z. eine Besserung vielleicht ergeben würde. Das könnte versucht werden. Bei S. Z. könnte bei seiner Suggerierbarkeit noch Besserung möglich sein. Der Fall wäre noch zu erwägen.

Solange der Fall Z. nur gespielt hat, habe ich ja gesagt, wir wollen ihn halten, wollen es selbst gegen den Vater durchzusetzen suchen. Aber wenn beide Buben hierbleiben, würden sie immer schlechter und schlechter werden, ganz sicher. Bei W. R. kann keinesfalls die Rede davon sein, daß er weiter in der Schule bleibt. Der Fall ist außerordentlich tragisch, auch schon dadurch, daß es eine Gewissensfrage für unsere Schule ist, indem wir uns gestehen müssen, wir haben doch auch die Schule vor diese beiden Jungen so hingestellt, daß sie nicht in der Lage war, sie moralisch besser zu machen.
Kleptomanen sind sie beide nicht. Es liegt Schwachsinn, nicht Kleptomanie vor, intellektueller und moralischer Schwachsinn neben seelischem Schwachsinn. Das macht die Sache besonders schwierig. Wären sie Kleptomanen, so könnte man daran denken, irgendeine Therapie eintreten zu lassen, aber da sie schwachsinnig sind, würde uns nichts anderes übrigbleiben, als sie in eine Schwachsinnigenklasse zu geben. Das ist aber auch nicht denkbar.
Dem W. R. gegenüber haben wir nicht – wie jetzt die Sachen stehen – die durchgreifende Autorität. Es ist ja ganz offenbar, daß bei diesen beiden Jungen eine innere Korruption schon seit Monaten Platz gegriffen hat. Also wir können nichts anderes tun, als bei R. den Rat geben, ihn aus der Schule herauszunehmen.
Bei S. Z. könnte man eine ganz kurze Probezeit lassen, bei der wir aber wirklich auf ihn aufpassen und uns wirklich um ihn bekümmern. Bei W. R. ist es schwierig. Er müßte direkt irgendwohin gebracht werden, wo systematisch auf moralische Besserung hingearbeitet wird. Nicht in eine gewöhnliche Besserungsanstalt selbstverständlich. Wenn er in der Schule bleibt, so wird er schlechter, als er jetzt schon ist, so daß dann der Grad seiner Schlechtigkeit größer wird, als er jetzt schon ist. Wenn er aus der Schule kommt und sich selbst überlassen wird, würde er aber noch schlechter werden allerdings, als er hier in der Schule wird. Er müßte in eine Familie kommen, in der er moralisch gebessert wird. Oder in eine Anstalt oder so etwas. Etwas anderes gibt es für diesen Jungen nicht. Bei diesem Jungen müssen Sie die Sache so hinnehmen, daß die innere moralische Korruption einen ungeheuren Grad erreicht hat infolge eines konstitutionellen, sehr intensiven Schwachsinns. Es wäre sowohl für die Schule wie für den Jungen selber sehr gefährlich, wenn er weiter unter denselben Verhältnissen in der Schule bliebe. Es müßte eine Familie gesucht werden.
Wir können die beiden Jungen nicht davor bewahren, daß sie vom Jugendgericht abgeurteilt werden. Sie werden unbedingt abgeurteilt.

Aber gibt es nicht eine Möglichkeit, auf irgendeine Weise einen Sachverständigen in die Aburteilung zu verwickeln? Dann natürlich müßte sich irgendeiner der hiesigen Ärzte finden, der sich der Fälle sachverständig annehmen würde.
Nun aber muß ich schon sagen, in einem gewissen Sinne ist doch die Tatsache höchst merkwürdig, daß hier in der Waldorfschule gerade just Anthroposophenkinder so schlecht gedeihen. Es waren doch auch damals Anthroposophenkinder, die ausgeschlossen worden sind.
Ja, nun, dies, was ich vorhin sagte, der allgemeine Gesichtspunkt, daß der Kontakt fehlt mit den Kindern, das ist doch etwas, womit wir uns beschäftigen müssen. Das liegt mir schwer auf der Seele. Das habe ich auch aus anderen Symptomen schon gemerkt. Es ist doch noch nicht dazu gekommen, daß die Lehrerschaft sich einen genügend eindringlichen psychologischen Blick für die einzelnen Schülerindividualitäten verschafft, und zwar doch aus dem Grunde, weil – es handelt sich nicht darum, daß man viel Zeit verwendet, sondern darum, daß man die Affinität für diesen Kontakt entwickelt, so daß das von dem Lehrer Gewollte auch von den Schülern so angesehen wird. Es ist eine Eigenschaft, die man sich aneignen kann. Es ist jetzt eine gewisse Fremdheit da.
Namentlich ist mir auch das aufgefallen, als ich durch die Klassen ging, es hat der Ton, von dem ich früher öfter gesprochen habe, der Ton des Akademischen, der hat eigentlich noch eher zugenommen als abgenommen. Es wird doziert. Man sucht zwar ein bißchen sokratische Methode anzuwenden, aber untersuchen Sie doch einmal, wie sehr häufig vorgegangen wird. Man doziert und fragt auch dazwischen, aber das, was man fragt, sind in der Regel die dazwischenliegenden Trivialitäten. Man täuscht sich darüber hinweg, daß die Selbstverständlichkeiten beantwortet werden. Das andere wird zu stark in dozierender Weise den Kindern an den Kopf geworfen. Es ist ein großer Unterschied zwischen der Unterweisung in den Klassen für die Kleinen, aber gerade von der 8. Klasse an ist nicht ein richtiger intimer Kontakt mit den Schülern da. In den Klassen für die Kleinen geht das Dozieren ja nicht. Da ist es wesentlich besser. Dieses also liegt mir wirklich sehr schwer auf dem Herzen. Es ist von mir auch schon oft darüber gesprochen worden, aber, nicht wahr, es wird eigentlich nicht viel getan, um in dieser Richtung irgendeine Abhilfe eintreten zu lassen. Äußern Sie sich, soweit Sie es wollen. Dann wollen wir einige Dinge noch besprechen.

*X.:* Was liegt für eine Konstitution vor bei diesen Kindern? Sie haben von konstitutionellem Schwachsinn gesprochen.

*Dr. Steiner:* Wo Kleptomanie vorhanden ist, ist eigentlich die Sache so: der Mensch hat diese gegenteiligen polarischen Organisationen. Die Kopforganisation ist so veranlagt, daß sie auf die Aneignung von allem geht; man muß sich alles aneignen. Die Kopforganisation ist der eine Pol, während der andere Pol, die Stoffwechselorganisation, das moralische Empfinden trägt. Man kann das sogar schematisch zeichnen, indem man eine Lemniskate zeichnet. Die Kopforganisation kennt das Eigentum nicht, sie kennt nur einen absoluten Besitz von allem, was in ihren Bereich kommt. Der andere Pol kennt das Moralische. Wenn aber die Organisation des Kopfes einfach herunterrutscht und in die Willensorganisation hineingeht, so entsteht die Kleptomanie. Dieser Erkrankung liegt zugrunde, daß der Mensch in seiner Willensorganisation die Elemente hat, die in die Kopforganisation hineingehören. Das Stehlen ist ganz verschieden von dieser kleptomanischen Anlage, die sich in starken Absenzen während des Stehlens äußert. Es wird der Stoff mehr unter dem Anblick des zu stehlenden Gegenstandes genommen. Der Gegenstand ist der Verführer; es werden keine raffinierten Dinge angestellt, um den Gegenstand zu bekommen. Das Symptomenbild der Kleptomanie ist scharf abgegrenzt.

Der Fall N. N. hätte ein Grenzfall gegen Kleptomanie hin sein können. Bei diesen beiden Jungen liegt aber vor „moral insanity", ein absolutes Nicht-Erfassen-Können, schon im Kopf, der physischen Organisation, ein Nichthineinkommen in den ätherischen und physischen Leib. Nicht epileptisch plötzliche, sondern fortdauernde Absenzen.

Der W. R. ist ein Mensch, der nie ganz bei sich ist, der nicht herumgeht wie ein gewöhnlicher Mensch, sondern wie ein Somnambuler. Bei ihm werden sogar die Lichtstrahlen aufgesogen, die von der Seite her einfallen. Er sieht nicht so wie ein anderer Mensch. Ganz abnorm ist seine Augenhaltung. Außerdem ist die Schläfenorganisation des Gehirns verhärtet. Da kann schon nicht der Astralleib herein. Es liegt also ausgesprochener Schwachsinn vor, der hereditär ist von Vater und Mutter, der überhaupt verhindert, an eine solche Urteilsfällung heranzukommen, irgend etwas ist erlaubt oder nicht erlaubt. Er kann es nicht fassen, es entgleitet ihm immer. Es ist so, wie wenn man eine Glasscheibe anfassen will, die man mit Fett beschmiert hat. Da das Intellekturteil sich im Ätherleib abspielt und vom Astralleib dann zurückgestrahlt wird, kann er intellektuell ganz außerordent-

lich sein. Soll aber der Mensch moralische Impulse entwickeln, so muß der physische Leib vom Ätherleib erfaßt werden. Und das ist nicht der Fall. Er hat nicht die Affinität sich zu sagen, dies ist gut, das darfst du tun, das nicht, und so weiter. Um ein Urteil zu bilden, dazu gehört nicht bloß die Verbindung von Subjekt und Prädikat, sondern es gehört die intensive Kraft dazu, sich in das Urteil hineinzufühlen (hineinzuleben?). Subjekt und Prädikat kann er wohl verbinden, aber nur im Bilde, nicht im Willen. Daher kommt er nicht dazu, moralische Affinität zu entwickeln. Bedenken Sie nur einmal, wie stark hereditär das bei ihm ist! Es ist schon sehr schwer.
Warum lügt der Junge? Er lügt deshalb, weil es ihm bei der geringen Intensität der Willenskräfte beim Fällen eines Urteils nicht möglich ist, einen Sinn für Wahrheit zu entwickeln. Ihm ist es egal, nicht wahr, ob er sagt, etwas ist weiß, oder es ist schwarz, ob er nein oder ja sagt. Intaktsein der Einsicht hat nichts damit zu tun. Sie müssen unterscheiden zwischen dem Intaktsein der Einsicht, die kann vollkommen da sein, und jener intensiven Fangkraft, die das Urteil abfängt. Bei dem Schwachsinnigen fehlt diese intensive Fangkraft, das Urteil abzufangen. Er kommt nicht dazu, es zu fassen, das Urteil. Das hat nichts mit Logik zu tun, sondern das ist eine psychologische Sache.

*X.:* Wie soll man sich der Klasse gegenüber verhalten?

*Dr. Steiner:* Der Klasse muß man sagen, weil er dies getan hat, kann er nicht mehr in der Klasse sein. Man braucht nicht moralisch ihn zu verschimpfen. Hinweisen, daß es so ist in der menschlichen Gesellschaft, daß man das Eigentum achten muß, daß das im Erdenleben eine notwendige Einrichtung ist. So gerne man ihn hat, ist es unmöglich, daß er in normaler Weise in der Schule bleiben kann.
Der S. Z. ist schwach schwachsinnig.

Ich muß einen neuen Einschlag geben. Ich werde im Anfang September zwei Kurse abhalten in Dornach, über Pastoralmedizin und über Theologie. Ich werde dann danach hier im September einen Seminarkurs abhalten über diese Dinge.

Ein Lehrer spricht davon, daß es schwer ist, in der kurzen Zeit einen Kontakt mit den Schülern zu bekommen und bittet Herrn Doktor zu helfen.

*Dr. Steiner:* Ich will mich bemühen. Verkennen Sie nur nicht, daß die Frage vorzugsweise eine Sache des Interesses an den Kindern und den jugendlichen Leuten ist, und eine Sache des Enthusiasmus. Es ist

nicht umsonst, daß ich bei jeder Gelegenheit betone, daß wir auf allen Gebieten nicht vorwärtskommen ohne Enthusiasmus, ohne innere Beweglichkeit. Wirklich, wenn ich – ich meine, es ist ja schlimm, aber diesen Enthusiasmus, den sehe ich nicht; ich kann nicht finden, daß Mühe gegeben wird, ihn wirklich hervorzuzaubern. Sehen Sie, wenn ich so alles ausführen könnte, was sich mir aufdrängt, so würde ich zum Beispiel nach einer Lehrerkonferenz probieren, auf wieviel Stühlen Pech klebt, wenn die Lehrerkonferenz zu Ende ist. Es kommt mir vor, Sie kleben auf Ihren Sitzen, Sie sind müde. Ein Mensch kann doch nicht müde sein, wenn er im Geiste leben soll. Müde sein ist doch eine Sache der Interesselosigkeit. Diese Dinge muß man so zum Ausdruck bringen.
Psychologische Bilder von den Schülern zu gewinnen, dazu gehören auch pädagogisch-technische Kunstgriffe, von denen wollen wir reden. Was aber vor allen Dingen dazu gehört, das ist Enthusiasmus und Interesse. Die Begeisterung kann man nicht lehren. Ich habe schon ein bißchen den Eindruck, daß für den einzelnen von uns die Führung des Unterrichts etwas langweilig geworden ist. Es ist nicht das elementare Interesse da. Wir brauchen Enthusiasmus. Wir brauchen nicht vornehme Überlegenheit und spitzfindiges Nachdenken. Wir müssen auf uns selbst die Methode anwenden, nicht müde zu sein. Auch in den Klassen sind die Freunde müde, wenn sie unterrichten sollen. Das geht nicht. Das ist gerade so, wie wenn man eine Eurythmistin sitzen sieht während der Proben. Es gibt ein Bild, das furchtbar ist. Das ist stillos.

*X.:* Wer ist denn eigentlich ein „altes Mitglied"?

*Dr. Steiner:* Mancher kann ein altes Mitglied sein, wenn er drei Tage in der Gesellschaft ist.

## *Konferenz vom Mittwoch 3. September 1924, 19–21 Uhr*

*Dr. Steiner:* Ich bin zu meinem Leidwesen nur vorübergehend da, möchte aber doch die wichtigen Angelegenheiten besprechen. Ich muß morgen unbedingt in Dornach sein in Angelegenheiten des Goetheanumbaus.

Es wird gefragt wegen Hospitationen.

*Dr. Steiner:* Die Lehramtspraktikanten kann man zulassen. Es wird notwendig sein, jeden Fall für sich zu behandeln. Wenn man sich auf eine bestimmte Zeit beschränkt, so müßte es auch auf eine bestimmte Anzahl beschränkt sein. Nicht mehr als höchstens drei in einer Klasse. Vielleicht sollte man das so machen, daß man sie nicht verteilt. Es handelt sich darum, daß wir berücksichtigen, daß jeder solcher Besuch doch eine Störung bedeutet. Das sollte man festhalten; nie mehr als höchstens drei Fremde in einer Klasse. Die Ostheimer Hilfsschule soll einen besseren Moment abwarten, Anfang des Monats.

*X.:* Hat der einzelne Lehrer das Recht, jemanden, von dem er glaubt, daß es richtig ist, von sich aus in seinem Unterricht hospitieren zu lassen, oder ist es Herrn Doktor vorbehalten?

*Dr. Steiner:* Im Prinzip müßte das letztere der Fall sein. Im Prinzip haben die Lehrer in allem, was Unterricht ist, volle Freiheit, aber nicht in dem, was die Verwaltung der Schule anbetrifft. Also man kann nicht in beliebiger Weise Hospitanten zulassen. Ich meine nicht, daß der einzelne Lehrer das machen sollte. Auch wenn sich jemand an den Verwaltungsrat wendet, sollte man telephonisch bei mir in Dornach anfragen.

*X.:* Kann bei einer Monatsfeier Gymnastik gezeigt werden?

*Dr. Steiner:* Gymnastik bei der Monatsfeier, das ist sehr schön.

Es wird berichtet über den Wunsch einer Mutter, daß ihr Sohn in die Parallelklasse kommen möchte.

*Dr. Steiner:* Wir müssen ihr bedeuten, daß wir das im allgemeinen nicht tun können, daß wir das nur tun, wenn uns zwingende Gründe vorliegen.

*X.:* Einige Eltern in Nürnberg haben gebeten, daß dort pädagogische Vorträge gehalten werden. Es soll dort eine Schule gegründet werden.

*Dr. Steiner:* Die Vorträge, das muß man schon machen. Ich glaube, sie haben da alles, bloß nicht das Geld. Das stimmt ja für alle Sachen.

*X.:* In München sollen öffentliche pädagogische Vorträge veranstaltet werden.

*Dr. Steiner:* Wie ist die jetzige Haltung in München? Können die sich nicht an irgendeinen Verein wenden, der es veranstaltet? Dann wird kein Krakeel gemacht. Die sollen sich an einen pädagogischen Verein wenden. Es ist doch eher schädlich, wenn wieder ein Krakeel kommt.

*X.:* In einem kirchlichen Blatt ist eine unzutreffende Notiz über die Jugendfeier erschienen.

*Dr. Steiner:* Das müßte man berichtigen. Aber schaden wird uns das nicht. Wir können es ebensogut ignorieren. Ich würde nur eine offizielle Erwiderung einschicken.

*X.:* Wer soll den Kunstunterricht in den 9. Klassen übernehmen?

*Dr. Steiner:* Herr Uehli könnte es machen.

Es wird gefragt wegen des Überblickes über die Geschichte in der 12. Klasse. Besonders wegen Indien und Ägypten.

*Dr. Steiner:* Für die menschliche Konfiguration ist der Ätherleib den Indern zugeeignet, nicht für die Zivilisation. Nicht wahr, dabei ist nur gedacht an das urindische, nicht an das spätere indische. Und das urindische ist so, daß damals der Mensch sehr stark lebt in einer Trennung von physischem Leib und Ätherleib. Sehr stark lebt er in einer Trennung von physischem Leib und Ätherleib. Die notwendige Folge davon ist, daß er sehr intensiv wahrnimmt die Struktur seines physischen Leibes selber und alles dasjenige, was von der Welt lebt im physischen Leibe, so daß seiner Erkenntnis, gerade weil er den Ätherleib besonders gut ausgebildet hat, der physische Leib offen daliegt. Seine Erkenntnis beruht auf der Beobachtung des physischen Leibes durch den Ätherleib.

Wenn Sie also dies berücksichtigen, so ist es so: sehen Sie, der Urinder nimmt die Geheimnisse der Welt wahr in der Spiegelung des menschlichen physischen Leibes und erkennt daher das ganz Wunderbare des menschlichen physischen Leibes. Er erkennt, wie der ganze menschliche physische Leib eine große Spiegelung des Gedächtnisses ist, eine großartige Art von Gedächtnis ist des ganzen Makrokosmos. Darauf baut sich seine Weltanschauung und sein ganzes Leben auf, zum Beispiel so, daß er nicht hat einen Zusammen-

hang zwischen seinen beiden Lebenshälften, so daß er einen vollständigen Bruch erlebt in der Mitte seines Lebens. Bedenken Sie nur, wenn man in den physischen Leib hineinschaut, man kann es nur so bis in die Mitte der Dreißigerjahre, oder vielmehr bis zum Anfang der Dreißigerjahre, weil nachher der Abbau des physischen Leibes so stark wird, daß er nicht mehr etwas liefert. Daher tritt bei dem Urinder ein mehr oder weniger starkes Vergessen desjenigen ein, was er vor dem dreißigsten Jahr erlebt hat, wenn er älter geworden ist. Es gab dort – nicht einmal so primitiv, wie man sich das vorstellt – ein Register, wo jeder sich erkundigen konnte, wer er früher war, weil er in einem bestimmten Zeitpunkte seines Lebens nicht mehr wußte, wer er ist. Es konnte nur amtlich festgestellt werden, wer er ist. Es konnte vorkommen, wenn zwei befreundet waren, zwei Urinder, der eine war zweiunddreißig, der andere achtundzwanzig Jahre, so konnte es sein, daß bei dem Zweiunddreißigjährigen das eintrat, daß er am nächsten Tage den anderen nicht wieder erkannte. Oder, wenn der andere ihn erkannte – das war der eigentliche Fall –, daß er nicht wußte, daß es so ist, sondern daß es erst festgestellt werden mußte. Also man wurde zweimal geboren, und der spätere Ausdruck des „Zweimal-Geborenwerdens" beruht hier noch auf dem Konkreten des früheren Zweimal-Geborenwerdens.
Der Ägypter hat den astralischen Leib ausgebildet und konnte daher in gewissen Zuständen den Ätherleib besonders gut beobachten. Und da konnte er im Ätherleib vor allen Dingen besonders gut das astrale Gebiet sehen, also Sonne, Mond und Sterne. Aber von der anderen Seite, so daß er diese starke Anschauung über das Leben nach dem Tode hat, und gerade diese Art der Anschauung bekommen hat, die im Totenbuch ausgedrückt ist. – Die Perser gehören in dieselbe Reihe wie die Chaldäer.

*X.:* Sollen die Eurythmielehrerinnen zum Dramatischen Kurs nach Dornach kommen?

*Dr. Steiner:* Ich weiß nicht, warum eine Lehrerin der Eurythmie zu diesem Kurs über Sprachgestaltung gehen soll. Der Kurs ist eigentlich gedacht für Komödienspieler, für Schauspieler, und wird auch in diesem Sinne gehalten werden. Eine Räson hat es nur – die einzige Räson wäre die, daß sie dramatische Begabung hat. Bei der Lehrerschaft muß das einen Grund haben für die Schule. Der Kurs wird gehalten über Sprachgestaltung für die Bühne. Zweiter Teil Regiekunst und Bühnenkunst. Beziehungen der Bühne zum Publikum und zur Kritik. Er wird so gedacht, daß das Ideal darin steckt, daß sich

aus diesem Kurs unmittelbar ergeben könnte die Bildung einer Schauspielertruppe, die im Sinne dieser Bühnenkunst Wandertruppe würde und herumziehen würde. Es erscheint Haaß-Berkow, Gümbel-Seiling, Kugelmann, Schauspieler mit ihren Schauspielerinnen; sie haben sich so angemeldet, daß sie zu zweit erscheinen. Fräulein Lämmert, Schwebsch, Kolisko, Schubert und Rutz sollten zu diesem Septemberkurs kommen.

Es wird gefragt nach dem Abiturientenexamen.

*Dr. Steiner:* Dieses Jahr rechnen wir nicht auf ein Examen und führen die Waldorfschul-Pädagogik durch. Wir rechnen nicht auf ein Examen. Und wir werden uns bemühen, im nächsten Jahr selber die Vorbereitung zu gestalten. Sie haben ja heute die Unterredungen gehört. Aus denen geht doch hervor, wie stark die jungen Menschen an der Waldorfschule hängen. Die jetzige 12. Klasse würde es als recht wenig ihrer Seele gemäß empfinden, wenn sie dieses Jahr schon das Examen machen sollten. Wir werden eine Presse auch ekelhaft machen müssen. Die Kinder haben aber doch die Liebe zu den Lehrern und zur Schule. Wir heißen sie dann nicht 13. Klasse, sondern „Vorbereitungsklasse für das Abiturium".
Ich will Vorträge halten im September oder in der ersten Oktoberwoche, über die moralische Seite der Erziehung und des Unterrichts.

## *Zeittafel: März 1923 bis September 1924*

GA = Rudolf Steiner Gesamtausgabe

Stuttgart, Sonntag 25. bis Donnerstag 29. März 1923: Künstlerisch-pädagogische Tagung der Freien Waldorfschule. – 25. März 1. Vortrag „Pädagogik und Kunst". – 26. März 2. Vortrag „Pädagogik und Moral". Beide Vorträge in „Pädagogik und Kunst. Pädagogik und Moral". Stuttgart 1957. – 27. März Einleitung zur Kindereurythmie-Aufführung, in „Die Menschenschule" 11. Jg. 1937 Heft 1/2. – 29. März „Rezitation und Deklamation", in „Die Kunst der Rezitation und Deklamation", Bibl.-Nr. 281, GA Dornach 1967.

Stuttgart, Freitag 30. März 1923: Lehrerkonferenz.

Dornach, Sonntag 15. bis Sonntag 22. April 1923: Pädagogischer Kurs für Lehrer, in „Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis", Bibl.-Nr. 306, Bern 1956.

Dornach, Mittwoch 18. April 1923: Eurythmie-Einleitung „Eurythmie als Erziehungsmittel". Keine Nachschrift.

Stuttgart, Dienstag 24. April 1923: Feier zum Beginn des 5. Schuljahres, in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule", Stuttgart 1958.

Stuttgart, Dienstag 24. April 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 25. April 1923: Lehrerkonferenz.

Prag, Montag 30. April 1923, öffentlich: „Die Menschenentwickelung und Menschenerziehung im Lichte der Anthroposophie", in „Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie?", Bibl.-Nr. 84, GA Dornach 1961.

Stuttgart, Mittwoch 2. Mai 1923: Zweigvortrag „Der individualisierte Logos und die Kunst, aus dem Worte den Geist herauszulösen", in „Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten", Bibl.-Nr. 224, GA Dornach 1966.

Stuttgart, Donnerstag 3. Mai 1923: Monatsfeier, in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule", Stuttgart 1958.

Stuttgart, Donnerstag 3. Mai 1923: Lehrerkonferenz.

Kristiania, Dienstag 15. Mai 1923, öffentlich: „Entwickelung und Erziehung des Menschen vom Gesichtspunkt der Anthroposophie."

Stuttgart, Freitag 25. Mai 1923, 17 Uhr: 3. Ordentliche Mitgliederversammlung des Vereins Freie Waldorfschule, in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule", Stuttgart 1958.

Stuttgart, Freitag 25. Mai 1923, 20.30 Uhr: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Donnerstag 21. Juni 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Donnerstag 21. Juni 1923, abends: Zweigvortrag, in „Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten", Bibl.-Nr. 224, GA Dornach 1966.

Stuttgart, Freitag 22. Juni 1923: Elternabend „Fragen von Schule und Haus", in „Rudolf Steiner in der Waldorfschule", Stuttgart 1958.

Dornach, Samstag 30. Juni und Sonntag 1. Juli 1923: Pädagogische Tagung am Goetheanum „Warum eine anthroposophische Pädagogik?", in „Die Menschenschule" 36. Jg. 1962 Hefte 3 und 4.

Dornach, Sonntag 1. Juli 1923: Mitgliederversammlung des Schweizerischen Schulvereins, in „Die Menschenschule" 36. Jg. 1962 Heft 5.

Stuttgart, Dienstag 3. Juli 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 4. Juli 1923: Zweigvortrag, in „Die menschliche Seele in ihrem Zusammenhang mit göttlich-geistigen Individualitäten", Bibl.-Nr. 224, GA Dornach 1966.

Stuttgart, Mittwoch 11. Juli 1923: Zweigvortrag, in Bibl.-Nr. 224.

Stuttgart, Donnerstag 12. Juli 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Dienstag 31. Juli 1923: Lehrerkonferenz.

Ilkley, Sonntag 5. bis Freitag 17. August 1923: Holiday Conference der Educational Union for the Realisation of Spiritual Values in Education. 14 Vorträge, 6 Diskussionen, 1 Ansprache zur Ausstellung von Schülerarbeiten, siehe „Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung", Bibl.-Nr. 307, Stuttgart 1957.

Ilkley, Mittwoch 8. August 1923: Einleitung zur Kindereurythmie.

Bingley Hall bei Ilkeston, Freitag 10. August 1923: Vortrag auf besondere Einladung für die Konferenzteilnehmer über Waldorfpädagogik, in „Die Menschenschule", 39. Jg. 1963 Heft 1.

Penmaenmawr, Sonntag 19. August 1923: Aussprache über die Zukunft der Anthroposophischen Gesellschaft in England, in „Rudolf Steiner und die Zivilisationsaufgabe der Anthroposophie", Dornach 1943.

Penmaenmawr, Sonntag 26. August 1923: Diskussion über Pädagogik (über Miss MacMillans Schule).

Stuttgart, Freitag 14. bis Montag 17. September 1923: Tagung der Anthroposophischen Gesellschaft in Deutschland. – Einleitungsworte in „Rudolf Steiner und die Zivilisationsaufgaben der Gegenwart", Dornach 1943.

Stuttgart, Freitag 14. bis Sonntag 16. September 1923: Drei Mitgliedervorträge, in „Initiationswissenschaft und Sternenerkenntnis", Bibl.-Nr. 228, GA Dornach 1964.

Stuttgart, Montag 17. September 1923: Schlußwort zur Diskussion.

Stuttgart, Dienstag 18. September 1923: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Montag 15., Dienstag 16. Oktober 1923 (2 Vorträge): Drei Vorträge für Waldorflehrer, in „Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis", Bibl.-Nr. 302a, GA Dornach 1972.

Stuttgart, Montag 15. Oktober 1923: Zweigvortrag, in „Der Jahreskreislauf als Atmungsvorgang der Erde und die vier großen Festeszeiten", Bibl.-Nr. 223/229, GA Dornach 1966.

Stuttgart, Dienstag 16. Oktober 1923: Lehrerkonferenz.

Den Haag, Mittwoch 14., Montag 19. November 1923: Zwei Vorträge über Pädagogik. „Anthroposophie und Pädagogik" und „Die Kunst der moralischen und physischen Erziehung."

Stuttgart, Dienstag 18. Dezember 1923: Lehrerkonferenz.

Dornach, Montag 24. Dezember 1923 bis Dienstag 1. Januar 1924: Gründungsversammlung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft (Weihnachtstagung), siehe „Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft", Bibl.-Nr. 260, GA Dornach 1963. Liste Nr. 118.

Dornach, Freitag 28. Dezember 1923: Generalversammlung des Schweizerischen Schulvereins, siehe Liste Nr. 118.

Stuttgart, Dienstag 5. Februar 1924: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 6. Februar 1924: Zweigvortrag, in „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge", Bibl.-Nr. 240, GA Dornach 1966.

Dornach, Sonntag 24. Februar 1924: Mitgliedervortrag, in „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge", Bibl.-Nr. 235, GA Dornach 1970.

Stuttgart, Donnerstag 27. März 1924, 8 Uhr: Monatsfeier, siehe Liste Nr. 8.

Stuttgart, Donnerstag 27. März 1924, 10 Uhr: Lehrerkonferenz.

Prag, Freitag 4. April 1924, öffentlich: „Erziehung und Unterricht auf Grundlage wirklicher Menschenerkenntnis."

Stuttgart, 8., 9., 10. (2 Vorträge), 11. April 1924: Erziehungstagung der Freien Waldorfschule, 5 Vorträge, „Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens", Taschenbuch, Stuttgart 1961.

Stuttgart, Mittwoch 9. April 1924, 11 Uhr: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 9. April 1924, nachmittags: Mitgliederversammlung der Anthroposophischen Gesellschaft.

Stuttgart, Mittwoch 9. April 1924, 20 Uhr: Zweigvortrag, in „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge", Bibl.-Nr. 236, GA Dornach 1972.

Stuttgart, Donnerstag 10. April 1924: Besprechung mit den Schülern, die jetzt als erste nach der 12. Klasse die Schule verlassen hatten. Keine Nachschrift.

Stuttgart, Freitag 11. April 1924: Versammlung anthroposophischer Jugend. Keine Nachschrift.

Bern, Sonntag 13. bis Donnerstag 17. April 1924: Pädagogische Tagung. 5 Vorträge, Eurythmie-Einleitung, Fragenbeantwortungen, „Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen", Bibl.-Nr. 309, GA Dornach 1972.

Stuttgart, Dienstag 29. April 1924: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Mittwoch 30. April 1924, 10 Uhr: Feier zum Beginn des 6. Schuljahres, siehe Liste Nr. 8.

Stuttgart, Mittwoch 30. April 1924, 20 Uhr: Lehrerkonferenz.

Stuttgart, Sonntag 1. Juni 1924, 16 Uhr: Mitgliederversammlung des Vereins Freie Waldorfschule, „Der Verkehr des Lehrers mit dem Elternhaus im Geiste der Waldorfschul-Pädagogik", siehe Liste Nr. 8.

Stuttgart, Sonntag 1. Juni 1924, 20 Uhr: Zweigvortrag, in „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge", Bibl.-Nr. 236, GA Dornach 1972.

Stuttgart, Montag 2. Juni 1924: Lehrerkonferenz.

Breslau, Montag 9. Juni 1924: Besprechung mit einer Jugendgruppe, in „Die Erkenntnisaufgabe der Jugend", Dornach 1957.

Breslau, Samstag 14. Juni 1924: Zusammenkunft mit der Jugendgruppe der Freien Anthroposophischen Gesellschaft. Keine Nachschrift.

Koberwitz, Dienstag 17. Juni 1924: Vortrag für eine Jugendgruppe, in „Die Erkenntnisaufgabe der Jugend", Dornach 1957.

Stuttgart, Donnerstag 19. Juni 1924: Lehrerkonferenz.

Dornach, Mittwoch 25. Juni bis Montag 7. Juli 1924: Kursus über Heilpädagogik, in „Heilpädagogischer Kurs", Bibl.-Nr. 317, GA Dornach 1965.

Stuttgart, Dienstag 15. Juli 1924, vormittags: Zusammenkunft mit den Mitgliedern der Anthroposophischen Gesellschaft, welche Aktionäre des Kommenden Tages sind. Nicht gedruckt.

Stuttgart, Dienstag 15. Juli 1924, 20 Uhr: Lehrerkonferenz.

Arnheim, Donnerstag 17. bis Donnerstag 24. Juli 1924: Anthroposophisch-pädagogische Tagung, „Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik", Bibl.-Nr. 310, GA Dornach 1965.

Arnheim, Samstag 19., Sonntag 20. Juli 1924: Fragenbeantwortungen. Keine Nachschriften.

Arnheim, Sonntag 20. Juli 1924: Jugendversammlung, in „Die Erkenntnisaufgabe der Jugend".

Torquay, 12.–20. August 1924: Pädagogischer Kurs für die Lehrer der in London zu begründenden Schule, in „Die Kunst des Erziehens aus dem Erfas-

sen der Menschenwesenheit", 7 Vorträge, 1 Fragenbeantwortung, Bibl.-Nr. 311, GA Dornach 1963.

London, Freitag 29. August 1924: Ansprache bei einer Zusammenkunft der „Educational Union".

London, Samstag 30. August 1924: Vortrag über Pädagogik. Beide in „Die Menschenschule", 14. Jg. 1940 Hefte 3 und 4.

Stuttgart, Mittwoch 3. September 1924, vormittags: Besprechung mit den früheren Schülern der 12. Klasse. Keine Nachschrift.

Stuttgart, Mittwoch 3. September 1924, 19–21 Uhr: Lehrerkonferenz.

# HINWEISE

zu Seite

16 *Die Veranstaltung war eine außerordentlich befriedigende:* Die künstlerisch-pädagogische Tagung der Freien Waldorfschule, 25.–29. März 1923. Siehe Liste Nr. 25.

17 *das anthroposophische Komitee, jetzt sind es zwei:* Der Vorstand der „alten" Anthroposophischen und der „Freien" Anthroposophischen Gesellschaft. Siehe Einleitung S. 1/15.

18 *zwei Mitteilungsblätter:* „Mitteilungen des Zentralvorstandes der Anthroposophischen Gesellschaft", Nr. 2 Januar und Nr. 3 März 1923. Sie enthalten fast nur Referate von Vorträgen Rudolf Steiners.

19 *Herman Grimm ... methodisch gesprochen:* Siehe Vorrede zur 2. Aufl. (1883) von „Zehn ausgewählte Essays zur Einführung in das Studium der Neueren Kunst" von Herman Grimm. S. XII ... „die Quellen studieren und im Sinne eines geschulten Historikers darin Bescheid wissen". Auch S. XIV.

19 *Aufsatz über Richard Wahle:* Siehe „Meine ‚Zustimmung' zu Richard Wahles Erkenntnistheorie und Anthroposophie"; „Die Drei" 2. Jg. Heft 12. Liste Nr. 56.

20 *„Wahrheit und Wissenschaft",* 1892: Siehe Liste Nr. 35.

23 *Lorenz in Wien:* Ottokar Lorenz, 1832–1904, Historiker. In Wien 1857–1885, dann in Jena. Vgl. „Skizze eines Lebensabrisses", Vortrag vom 4. Februar 1913, in „Briefe I", bes. S. 37–39, siehe Liste Nr. 49.

26 *der mathematische Repetitionsunterricht:* Vgl. S. 2/173.

27 *Eurythmieschule:* Vgl. Hinweis zu S. 1/135.

29 *Germanen früher:* Nach dem Manuskript.

29, 30 *Konrad Burdach,* 1859–1936, Germanist. Vgl. Burdach-Bibliographie 1880–1930 zum 50-Jahr-Doktorjubiläum (Verfasser Paul Pino). Weidmannsche Buchhandlung Berlin 1930.

30 *Arnold Hermann Heeren,* 1760–1842. „Ideen über Politik, den Verkehr und den Handel der vornehmsten Völker der alten Welt", 2 Bde. 1793 ff. – „Geschichte der Staaten des Altertums", 1799. – „Geschichte des europäischen Staatensystems", 1800. – „Versuch einer Entwicklung der Folgen der Kreuzzüge", 1808.

30 *Karl v. Rotteck,* 1775–1840. „Allgemeine Geschichte", 1812 ff.

30 *Johannes Müller:* „Vierundzwanzig Bücher allgemeiner Geschichten, besonders der europäischen Menschheit", 3 Bde. Tübingen 1810.

30 *„Die Völker der Erde im Lichte der Geisteswissenschaft":* Siehe Liste Nr. 88.

31 *Heinrich v. Treitschke,* 1834–1896. „Deutsche Geschichte im 19. Jahrhundert." 5 Bde. 1879–1894. Bd. I Einleitung: Der Untergang des Reiches. I. „Deutschland nach dem Westphälischen Frieden." S. 3–103.

34 *bei meinen Arbeitern in Dornach . . ., daß . . . die britische Insel . . . schwimmt:* Vgl. S. 42, 43. Vgl. auch „Vom Leben des Menschen und der Erde", Vortrag vom 21. April 1923. Siehe Liste Nr. 119.

35 *„Jüngerwerden" der Menschheit:* Darüber sprach Rudolf Steiner vornehmlich im Jahre 1917, zum Beispiel in „Menschliche und menschheitliche Entwicklungswahrheiten", Vorträge vom 29. Mai, 5., 19. Juni, 17. Juli 1917. Liste Nr. 75.

36 *Koliskosche Chemie:* Vgl. Hinweis zu S. 2/103.

37 *Raumlehre im neuen Lehrerkurs:* Siehe 1. Vortrag in „Die pädagogische Praxis . . .", siehe Liste Nr. 26.

38 *abfragen der älteren Schüler:* Ältere Lehrer berichten, Rudolf Steiner habe in den Klassen selbst abgefragt, und zwar sehr kurz und straff, überraschend von einem Gebiet auf das andere hinüberwechselnd. In der 12. Klasse etwa: Ursachen der Punischen Kriege, geologische Schichtenfolge, periodisches System in der Chemie, athenische Verfassung und so weiter.

39 *Kulturrat:* Siehe Einleitung S. 1/17, 18.

40 *Lübsensche Handbücher:* Heinrich Borchert Lübsen: Infinitesimalrechnung (Differential- und Integralrechnung) 1855; analytische oder höhere Geometrie 1867 (7. Aufl.); Arithmetik und Algebra 1859 (4. Aufl.); Analysis 1860 (4. Aufl.); Trigonometrie 1852 (1. Aufl.). Vgl. „Mein Lebensgang" S. 42. Liste Nr. 48.

40 *Anfangsgründe der Baukunst:* Siehe auch S. 149 und 152.

40 *Carlyle, „Heldenverehrung":* Vgl. S. 2/221 und Hinweis dazu.

40 *„Athenäum":* Eine seit 1827 in London erscheinende Wochenschrift für Literatur, Wissenschaft und Kunst.

41 *„Blätter für literarische Unterhaltung":* Von 1826–1851 täglich, dann wöchentlich bei Brockhaus in Leipzig.

41 *Zarnckes „Literarisches Zentralblatt"* für Deutschland. 1850 von Friedrich Zarncke begründete Wochenschrift.

42 *Augustinus, „Confessiones":* Aurelius Augustinus, der Kirchenvater, 353–430. „Confessionum libri XII"; Selbstbiographie.

42 *zwölf Tierklassen:* Vgl. S. 78, 79.

42 *Schwimmen der Kontinente:* Vgl. Hinweis zu S. 34. Die Skizze ist dem Notizbuch eines Teilnehmers entnommen.

44 *Fortbildungsschüler in Dornach:* Siehe Einleitung S. 1/32. Liste Nr. 143.

45 *Presse* für Abitur: Später für die Vorbereitungsklasse. Siehe Einleitung S. 1/58.

47 *Dornacher Kurs vor den Schweizer und tschechischen Lehrern:* Siehe „Die pädagogische Praxis . . .", Liste Nr. 26. Vortrag vom 17. April 1923; „Kompromiß", Vortrag vom 21. April 1923.

47 *Vortrag . . . in der Urania in Prag:* Öffentliche Vorträge am 27. und 30. April 1923, in „Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie?", Bibl.-Nr. 84, GA Dornach 1961.

49 *unsere Fortbildungskurse:* Siehe Einleitung S. 1/46.

49 *Lücke im württembergischen Volksschulgesetz:* Siehe Einleitung S. 1/27.

51 *das Hospitieren:* Siehe Einleitung S. 1/31.

51 *Der Rotteck:* Vgl. Hinweis zu S. 30.

52 *im Ploetz:* Karl Ploetz, 1819–1881. „Auszug aus der alten, mittleren und neueren Geschichte", 1863, Tabelle. Bis zur Gegenwart immer wieder neu bearbeitet und aufgelegt.

54 *„Im Reich der Interpunktionen" von Christian Morgenstern:* In der „Gingganz", Sämtliche Dichtungen, Basel 1972.

54 *Herman Grimm,* 1828–1901. „Leben Raphaels", in mehreren umgearbeiteten Ausgaben 1872, 1886, 1896. Sein Aufsatz „Die Deutsche Schulfrage und unsere Deutschen Klassiker" wurde rezensiert in bezug auf den Stil. Grimms Antwort war der Aufsatz „Deutscher Unterricht auf Deutschen Gymnasien". Beide in „Aus den letzten zehn Jahren", 1890.

55 *Disziplin- und Anstandslehrer:* Siehe Einleitung S. 1/45.

57 *Unterernährungsmittel:* Vgl. S. 2/285 ff. und Hinweis dazu.

57 *Großköpfe und Kleinköpfe:* Vgl. S. 2/267.

59 *Ich habe andeuten wollen:* Das könnte sich beziehen auf „Die pädagogische Praxis . . .", Liste Nr. 26, Vortrag 16. April 1923, über die Wirkung des Zuviel- und Zuwenig-Schlafens bei kleineren Kindern.

60 *Punkte, die wir gestern angeführt haben:* Es ist nichts darüber bekannt.

61 *Aufsatz über Raffael und Grünewald:* Siehe auch S. 74.

62 *mit diesen fünf Buben sprechen:* Siehe S. 71.

65 *Prozedur . . . im vorigen Jahr:* Siehe darüber die Konferenzen vom 4. und 6. Oktober 1922, S. 2/120 und 129.

66 *im Lehrplan steht . . .:* Der Lehrplan ist in der Konferenz S. 2/102 mündlich gegeben, ist nicht aufgezeichnet worden.

66 *Alexanderlied des Pfaffen Lamprecht – der Trojanische Krieg:* „Lied von Troye", von Herbort von Fritzlar. Mittelhochdeutsche Dichtungen des 12. Jahrhunderts.

68 *die „Anthroposophie":* Siehe Einleitung S. 1/18 und Liste Nr. 136.

69 *Philipp Wegener,* Germanist. „Untersuchungen über die Grundfragen des Sprachlebens." 1855, Niemeyer in Halle.

69 *Franz von Miclosich,* 1813–1891, Slawist in Wien. „Subjektlose Sätze", 2. Aufl. Wien 1883. Darüber Franz Brentano, „Wiener Zeitung", 13., 14. November 1883.

70 *Bölsche: „Das Urtier".* Wilhelm Bölsche, 1861–1939. Ein Buch mit diesem Titel scheint nicht zu existieren. Wahrscheinlich ist es nur fingiert im Zusammenhang mit dem Thema: Doppelpunkt.

74 *Raffael und Grünewald:* Vgl. S. 61.

74 *Rätsel . . . Dornacher Anthroposophen:* Siehe S. 86.

75 *vier Vorträge . . . über das geschlechtsreife Alter:* „Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung", siehe Liste Nr. 17. Die Vorträge vom 16.–19. Juni 1921.

76 *Dürers „Melancholie" . . . in Farben umsetzen . . . Freihandzeichnen:* Vgl. S. 128 und 2/216.

77 *Geologie für unsere Arbeiter:* „Über frühe Erdzustände", Liste Nr. 112, und „Über Welt- und Menschenentstehung", Liste Nr. 132, Vortrag vom 12. Juli 1924.

77 *Nun kommen wir ins Karbon zurück. Da hört das, was animalisch versteinert werden kann, auf. Wir haben nur noch versteinert Vegetabilisches. Das ganze Karbon ist Pflanze:* „animalisch" und „vegetabilisch" ist wohl hier nicht mit „zoologisch" und „botanisch" gleichzusetzen, selbst wenn das Wort „Pflanze" eindeutig fällt. Die Wirbellosen und die niederen Wirbeltiere, die ja bis ins Karbon alleine das Feld beherrschen, zeigen noch kaum etwas von jener „Innerlichkeit" oder verinnerlichten Astralität, die uns die höheren Formen, die Säuger und Vögel, so sehr als typische „Tiere" entgegentreten läßt. Sie werden in viel stärkerem Maße von der Umwelt getragen, von der sie sich, etwa im Wärmehaushalt und in der Fortpflanzung, noch gar nicht absondern. Pflanzenhafte, „vegetabilische" Lebensformen bestimmen mithin das Tier- wie das Pflanzenleben bis ins Karbon. Die starkknochigen, säugerähnlichen Reptilien des Perm bringen dann mit ihren grotesken Formen einen völlig neuen, eben den „animalischen" Einschlag in die Evolution.

78 *Manteltiere:* Vgl. S. 149.

78 *Fisch im Hebräischen:* Die Schöpfungsgeschichte verwendet kein eigenes Wort für „Fisch", sie umschreibt es (1. Mos. 1, 20, wörtlich:) als „im Wasser sich wimmelnd regende lebendige Seele", während unmittelbar darauf der „Vogel" genannt wird. So wird auch umschrieben 3. Mos. 11, 19: Ihr sollt essen „alles im Wasser, was Flosse und Schuppe hat". Im übrigen erscheint für Fisch die Vokabel „dag" – „thanninim" (Walfische) sind mythologische Meerungeheuer.

79 *Pflanzen in zwölf Gruppen:* Dazu ist es nicht mehr gekommen.

86 *„Goetheanum" . . . Rätsel von Brentano:* „Goetheanum" 2. Jg., Nr. 48, 8. Juli 1923: „Der Philosoph als Rätselschmied." Vgl. auch S. 74. Liste Nr. 59.

86 *Der Bund entschiedener Schulreformer:* Diese Organisation erstrebte eine Umgestaltung der öffentlichen Schule im Sinne der Sozialdemokratie.

88 *Kaiser Heinrich II.:* Siehe darüber „Die Geschichte der Menschheit und die Weltanschauungen der Kulturvölker", Vortrag vom 13. März 1924. Liste Nr. 129.

88 *Karl Lamprecht,* 1856–1915. „Deutsche Geschichte", 1891 ff. „Moderne Geschichtswissenschaft", 1909.

88 *lapsit exillis:* Name für den Gral im „Parzival" des Wolfram von Eschenbach; IX. Buch 469/7 (andere Ausgabe IX 469/1087). Einige Handschriften haben „lapis" statt „lapsit".

88 *Die Oxforder Vorträge:* „Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehung", 1922. Liste Nr. 22.

88 *wie Steffen meine Vorträge wiedergibt:* Vgl. „Die pädagogische Praxis . . .", Vortrag vom 22. April 1923, Liste Nr. 26, im „Goetheanum", 1. Jg. S. 176–272; Buchausgabe „Der Lehrerkurs Dr. Rudolf Steiners im Goetheanum 1921", Stuttgart 1927. Und im „Goetheanum", 2. Jg., S. 290–348; Buchausgabe „Rudolf Steiners pädagogischer Kurs für Schweizer Lehrer 1923", Stuttgart 1926. Sie wurden nicht wieder aufgelegt seit der Veröffentlichung der stenographischen Nachschriften.

89 *wie ich sie dazumal in Dornach besprochen habe:* „Die pädagogische Praxis . . .", Liste Nr. 26.

89 *Einleitungen zu . . . Eurythmievorstellungen:* „Eurythmie als Impuls für künstlerisches Betätigen und Betrachten. 15 Ansprachen vor Eurythmieaufführungen." Dornach 1953. Liste Nr. 82.

89 *Delegiertentagung:* Siehe Einleitung S. 1/15.

89 *wo die Mark keinen Wert mehr hat:* In Deutschland herrschte die Inflation.

90 *Lehrer, die nach England gefahren sind:* Zur Holiday Conference in Ilkley, August 1923. Liste Nr. 27.

91 *Buch von (Margaret) MacMillan,* 1860–1931: „Education through the Imagination." – „Ein Stück aus meiner englischen Reise", siehe Liste Nr. 60.

91 *Der Zürcher Kurs:* Statt dessen fand statt in Bern „Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen". Liste Nr. 30.

91 *Osterspiele:* Sie wurden nicht eingerichtet.

92 *Penmaenmawr . . . Vortrag:* „Initiationserkenntnis", Liste Nr. 117. Das über die Druidensteine usw. ist eingestreut in den Vorträgen vom 24., 26., 27. August 1923. Vgl. vor allem „Initiationswissenschaft und Sternenerkenntnis". Liste Nr. 116, Vortrag vom 10. September 1923.

92 *Stellung der Frau in Griechenland:* Siehe „Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung'', Liste Nr. 27, Vortrag vom 7. August 1923.

94 *Miss Cross, Schule in King's Langley:* Vgl. S. 2/60, Liste Nr. 147.

94 *zweiter Jugendkurs, Jugendtagung:* Sie kamen nicht zustande.

95 *Vortrag einschieben:* Er kam nicht zustande.

96 *Eurythmiefiguren:* Siehe Einleitung S. 1/14.

97 *eine kleine Geschichte diktieren:* Vgl. S. 1/139.

102 *in meinem Vortrag heute:* Siehe Liste Nr. 28.

104 *Zuschrift an das Ministerium, wegen der Abiturienten:* Siehe Einleitung S. 1/56.

106 *„Warren Hastings''* von Macaulay, „Critical and historical Essays": Vgl. Hinweis zu S. 2/221.

106 *Ralph Waldo Emerson,* 1803–1882, amerikanischer Dichter und Schriftsteller. „On nature", 1836. „Representative Men", 1850. Darin geschildert eine Anzahl großer Persönlichkeiten, darunter Shakespeare, Goethe. Diese beiden Aufsätze sind übersetzt von Herman Grimm in der 3. Folge seiner Essays: „15 Essays", 1882.

106 *Nietzsche hat über . . . Emerson . . . geschrieben:* Wahrscheinlich ist gemeint „Unzeitgemäße Betrachtungen", 3. Stück: „Schopenhauer als Erzieher", zweitletzte Seite, R. W. Emerson, „Essays", 1841, deutsch von Fabricius, 1885.

106 *Poincaré:* Die erwähnten Aufsätze konnten nicht aufgefunden werden, weder beim Verlag Hachette noch auf der Bibliothèque Nationale in Paris. Die vorliegende Nachschrift dürfte sehr lückenhaft sein.

106 *„Vril'' von Bulwer:* Edward Bulwer, Earl of Lytton, 1803–1873. „The coming Race", London 1871. Deutsch als „Vril. Eine Menschheit der Zukunft", Verlag Der Kommende Tag, Stuttgart 1922.

106 *Mackenzie, „Humanism":* J. S. Mackenzie, „Lectures on Humanism, with special reference to its bearings on sociology". 1907 London (Ethical Library).

106 *Abschaffung des Französischen in den öffentlichen Schulen:* Wurde damals diskutiert, führte aber nicht zu Beschlüssen.

107 *dramatische Kinderaufführungen bei Miss MacMillan:* In ihrer Pflege- und Erziehungsanstalt in Deptford bei London. Vgl. „Ein Stück aus meiner englischen Reise. Miss MacMillan und ihr Werk", siehe Liste Nr. 60.

108 *Wohlhabenheit, der ihr Nationalcharakter ist:* Nach einer neuerlichen Nachprüfung des Stenogramms.

109 *Oskar Simony,* 1852–1915, Professor für Mathematik in Wien. „Gemeinverständliche, leicht kontrollierbare Lösung der Aufgabe: ‚In ein ringförmig geschlossenes Band einen Knoten zu machen' und verwandter merkwürdiger Probleme." 3. erw. Aufl. Wien 1881. Vgl.

„Weltwesen und Ichheit", Liste Nr. 74, Vortrag vom 11. Juli 1916. Vgl. weiter: Emil Bock, „Rudolf Steiner. Studien zu seinem Lebensgang und Lebenswerk", 1961, S. 58, 59, 66–69.

109 *Zu den Ausführungen über Linkshändigkeit:* In den Notizen eines Teilnehmers fanden sich die zwei Sätze: „Das gilt nicht für ausgesprochene Linkshänder. Richtige Linkshänder lasse man links schreiben . . .", die Rudolf Steiner nach dieser Überlieferung im Anschluß an die beschriebene Hüpfübung gesagt haben soll. – Siehe auch die Ausführungen Rudolf Steiners in der Konferenz vom 25. Mai 1923.

110-123 *Weihnachtstagung, Vorstand, Mitteilungsblatt, Freie Hochschule, Sektionen, Klassen, Rundbrief:* Siehe Einleitung S. 1/14. Vgl. „Die Weihnachtstagung" 1923/24. Liste Nr. 118.

113 *System Macdonald:* Anfang 1924 war Ramsay Macdonald englischer Premierminister geworden. Er stammte aus der Labour Party, also nicht aus einer der beiden bisher allein herrschenden Parteien.

115 *Verwaltungsrat – aus dem Lehrerkollegium:* Vgl. S. 2/241–247.

116 *Das Klinisch-Therapeutische Institut in Stuttgart:* Siehe Einleitung S. 1/19.

117 *Die höheren Klassen:* Siehe Einleitung S. 1/28.

118 *Dreigliederung des sozialen Organismus:* Siehe Einleitung S. 1/16–20.

119 *Das Biologische Institut, das Forschungsinstitut:* Siehe Einleitung S. 1/19.

119 *Religionsunterricht – Anthroposophische Gesellschaft:* Siehe Einleitung S. 1/38.

119 *Der Kommende Tag – Übungen – Bemerkung in den „Mitteilungen":* Im „Nachrichtenblatt", 1. Jg., Nr. 4, S. 16 stand, im Kommenden Tag sei eingeführt worden, daß die Mitarbeiter morgens gemeinsam einen Spruch von Rudolf Steiner lasen. Dazu ist am Ende der Seite die „Bemerkung" angefügt: „Obige Übung am Beginne der täglichen Arbeitszeit ist gewiß gut gemeint. Der Vorstand der Anthroposophischen Gesellschaft kann jedoch mit der Form nicht einverstanden sein, da dergleichen Veranstaltungen nur von der Anthroposophischen Gesellschaft selbst ausgehen und dann Korporationen oder Einzelnen freigestellt werden kann, ob sie dergleichen besuchen wollen oder nicht. Das gilt auch für andere Fälle."

120 *Waldorfschulverein – die sieben weisen Männer:* Siehe Einleitung S. 1/22, 23.

122 *pädagogische Tagung zu Ostern:* Erziehungstagung in Stuttgart, siehe Liste Nr. 29.

122 *Kursus in Zürich:* Der Kurs fand in der Woche vor Ostern in Bern statt. Liste Nr. 30.

123 *Kasseler Jugendtagung der Christengemeinschaft:* 2.–8. Januar 1924. Bericht darüber siehe „Nachrichtenblatt", 1. Jg., Nr. 5, S. 19.

123 *Messe:* Hier die Menschenweihehandlung der Christengemeinschaft.

126 *Darstellung in Ilkley:* Siehe Liste Nr. 27.

126 *Arbeitsbericht von Pastor Ruhtenberg im „Goetheanum":* Wilhelm Ruhtenberg, „Von deutscher Grammatik in der Freien Waldorfschule". „Das Goetheanum", 3. Jg., Nr. 35.

127 *Rudolf Steiner malt an der Wandtafel:* Vgl. „Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit", Torquay 1924. Liste Nr. 33. Fragenbeantwortung. Vgl. D. J. van Bemmelen, „Rudolf Steiner in ‚De Vrije School'" in „Die Menschenschule", 24. Jg., 1950, Heft 10.

128 *Schwarz–Weiß, Dürers „Melancholie" und „Hieronymus im Gehäus":* Vgl. S. 76 und S. 2/216.

128 *Spielzeug industriell verwerten:* Dafür wirkte seit 1927 die „Waldorf-Spielzeug und Verlag GmbH." in Stuttgart.

129 *Lehrplan für den Freien Religionsunterricht in zwei Stufen:* Vgl. S. 1/98–105.

129 *Thomas a Kempis:* Aus neu aufgefundenen Notizen ergab sich, wer gemeint sei. Die frühere Ausgabe der Konferenzen nannte nur den Namen Thomas.

130 *Diese Sprachübungen:* Vgl. Seminar 26. August 1919, siehe Liste Nr. 6.

130 *Kursus von Frau Doktor:* Die Lehrer wollten Frau Dr. Steiner um einen Kursus in Sprachgestaltung bitten.

131 *Maierscher Dünger – Alfred Maier:* Fabrik für Horn- und Klauenverwertung, Alfred Maier, in Einsingen bei Ulm/Donau.

134, 135 *deutschvölkische Umtriebe – freimaurerische Ordensgründungen:* Siehe die Vorträge: „Asien und Europa . . ." Liste Nr. 130. Vortrag vom 4. Juni 1924.

135 *Pfarrer D. . . . Absichten von Dr. X. . . . junge Leute aus der Freien Gesellschaft:* Siehe Einleitung S. 1/34, 35.

135 *Die Kinder der letzten Klasse . . . möchten mit mir sprechen:* Dies betrifft die Schüler der jetzt (Ostern 1924) neu beginnenden 12. Klasse. Rudolf Steiner sprach mit ihnen erst am Mittwoch 30. April. Vgl. S. 141, 146, 150, 194.

136 *wenn ich am Dienstag zur Tagung komme:* Am Dienstag, 8. April, zur Erziehungstagung. Liste Nr. 29.

136 *in Gegenwart der Lehrer der letzten Klasse besprochen werden:* Dies aber betrifft nun die erste Zusammenkunft mit den Schülern, die jetzt (Ostern 1924) nach der 12. Klasse und z.T. nach dem Abiturientenexamen die Schule verließen. Dies Gespräch fand statt am Donnerstag 10. April 1924. Vgl. S. 141, 194. Vgl. auch in „Wir erlebten Rudolf Steiner" (Stuttgart 1956) den Beitrag von Karin Ruths-Hoffmann, „Aus der Waldorfschülerschaft", besonders S. 206–210.

136 *pädagogische Ostertagung:* Die Erziehungstagung, 8.–11. April 1924. Liste Nr. 29.

137 *Briefe an die Jugendbewegung im „Nachrichtenblatt":* Siehe „Nachrichtenblatt", 1. Jg., Nrn. 7, 9–12 und Einleitung S. 1/35.

137 *Vorträge über die Garibaldi-Inkarnation:* Siehe „Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge", 1. Bd., Vorträge vom 22., 23. März 1924. Liste Nr. 121.

138 *Jugendversammlung in Dornach:* Siehe Einleitung S. 1/35.

138 *Kurs in Bern:* Siehe Hinweis zu S. 122. Liste Nr. 30.

139 *1888/89 Vortrag in Hermannstadt:* Siehe „Mein Lebensgang", Kap. XIII. Liste Nr. 48.

140 *in dem damaligen Fall – Ausschluß von Schülern:* Siehe die Konferenzen vom 4. und 6. Oktober 1922 in Band 2.

141 *Abiturienten – 12. Klasse:* Vgl. S. 136 und Hinweise dazu.

143 *der alte Spielhagen:* Friedrich Spielhagen 1829–1911, schrieb viele Bände Romane.

143 *Fortbildungsschule in Dornach:* Siehe Einleitung S. 1/32. Liste Nr. 143.

144 *Dr. Wachsmuth – naturwissenschaftliche Sektion:* Siehe Einleitung S. 1/15.

145 *sozialökonomischer Kurs:* Von Rudolf Steiner vom 24. Juli bis 6. August 1922 in Dornach gehalten. Siehe „Nationalökonomischer Kurs". GA Dornach 1965.

145 *Eingabe wegen höherer Schülerquote (Klassen 1–4):* Einleitung S. 1/29.

146 *Eröffnungsfeier:* 30. April 1924. Zeittafel. „Rudolf Steiner in der Waldorfschule." Liste Nr. 8.

146 *Schüler der jetzigen 12. Klasse morgen um zwölf Uhr:* Vgl. S. 135 und Hinweis dazu.

147 *Berkeleys Buch über das Sehen:* George Berkeley, 1685–1753, Philosoph und Theologe. „An essay towards a new theory of Vision." 1709. Deutsche Übersetzung von Schmidt 1912.

148 *Spengler:* Oswald Spengler, 1880–1936. „Der Untergang des Abendlandes", 2 Bände 1918–1922.

148 *Hegels ästhetischer Aufbau:* Vgl. S. 152. Georg Friedrich Hegel, 1770–1831. „Vorlesungen über Ästhetik", 1835; 2. Aufl. 1842; Neudruck 1937. Ausgabe von Georg Lukács, Aufbau Verlag, Berlin und Weimar, um 1966. Gleichzeitige Lizenzausgabe Europäische Verlagsanstalt Frankfurt a.M.

149 *Manteltiere:* Siehe S. 78.

150 *Sitzordnung im Sprachunterricht:* Diese Anweisung ist in den Notizen eines Teilnehmers neu aufgefunden worden.

150 *Besprechung mit der 12. Klasse:* Also mit den damaligen Schülern. Vgl. S. 135 und Hinweis dazu; S. 141, 146.

152 *Arbeiterbildungsschule* in Berlin: Siehe „Mein Lebensgang", Kap. XXVIII. Liste Nr. 48.

152 *die sieben römischen Könige:* Von dem, was Rudolf Steiner in der Berliner Arbeiterschule darüber sprach, hat sich nichts erhalten. Aber er sprach über dieses Thema auch in manchen der früheren anthroposophischen Vorträge. Z. B. „Die Theosophie des Rosenkreuzers", im Vortrag vom 4. Juni 1907. Liste Nr. 66.

152 *die Entwickelung der orientalischen Geschichte:* Siehe „Die Geschichte der Menschheit . . .", die Vorträge vom 1., 5. März 1924. Liste Nr. 129.

152 *Ästhetik und Kunstunterricht:* Vgl. S. 148 und Hinweis dazu.

153 *Kavalierperspektive:* Siehe S. 167.

153 $x^{2/3} + y^{2/3} + z^{2/3} = a$: Die Formel ist dem Stenogramm nicht mit Sicherheit zu entnehmen, aber die Wahrscheinlichkeit spricht für obige Formel (Raumkörper).

154 *negative Zahlen:* Siehe Seminarbesprechungen vom 5. September 1919, Liste Nr. 6.

157 *Freie Religion, Lehrplan . . ., was Sie mir da mitgegeben haben:* Vgl. Hinweis zu S. 129.

158 *in den beiden kleinen Schriften:* „Goethe als Vater einer neuen Ästhetik", 1889; „Das Wesen der Künste", 1910. Jetzt beides in „Kunst und Kunsterkenntnis". Liste Nrn. 76 und 77.

159 *Steffen über Lyrik:* Albert Steffen, „Über moderne Lyrik". „Das Goetheanum", 3. Jg., Nrn. 1–4.

159 *Baravalles Dissertation:* Siehe Hinweis zu S. 2/42.

159 *Relativitätstheorie:* Vgl. S. 1/92, 93 und „Natur und Mensch in geisteswissenschaftlicher Betrachtung", Vortrag vom 27. Februar 1924, „Über Einsteins Relativitätstheorie. Wirklichkeitsfremdes Denken." Liste Nr. 128.

160 *mit dem Diopter:* Einfache Vorrichtung zum Anvisieren eines Zieles und zum Messen von Winkeln und Richtungen beim Feldmessen (Geodäsie).

165 *Sprachseminar:* Es konnte nicht mehr abgehalten werden. Siehe Einleitung S. 1/59.

165 *Hebel-Buch:* Johann Peter Hebel, 1760–1826, Theologe und Dichter. „Die biblischen Geschichten", 2 Bde., 1824.

165 *Schustersche Bibel:* Siehe Hinweis zu S. 2/64.

167 *Kavalierperspektive:* Der Text hier ist aus vier verschiedenen Notizen zusammengestellt und also keineswegs authentisch. Vgl. auch S. 153.

169 *Toneurythmie-Kurs:* Siehe „Eurythmie als sichtbarer Gesang". Liste Nr. 122.

170 *Lauteurythmie-Kurs:* Siehe „Eurythmie als sichtbare Sprache". Liste Nr. 124.

170 *Lori Smits:* Lori Maier-Smits und die ersten Eurythmistinnen. Vgl. „Die Entstehung und Entwickelung der Eurythmie". Liste Nr. 51.

170 *Heilpädagogischer Kurs:* Liste Nr. 31.

170 *Landwirtschaftlicher Kurs:* Gehalten in Koberwitz im Juni 1924. Siehe Liste Nr. 123.

173 *Martin Greif,* eig. Hermann Frey, 1839–1911, Lyriker und Dramatiker. „Gedichte" 1868; „Neue Lieder und Mären", 1902; „Gesammelte Werke" 1895/96. Vgl. „Lyrik der Gegenwart", 1900. Liste Nr. 37.

173 *Mackenzie:* Vgl. Hinweis zu S. 106.

175 *Freier Religionsunterricht und Religionsunterricht der Christengemeinschaft:* Siehe Einleitung S. 1/40, 41.

177 *Jugendversammlung in Breslau:* Siehe Einleitung S. 1/34.

177 *Der junge Wistinghausen:* Kurt v. Wistinghausen, damals als Priester der Christengemeinschaft und Mitglied der Anthroposophischen Gesellschaft in Breslau tätig.

181 *Pension R.:* Eine Fremdenpension im Besitz des Kommenden Tages.

185 *vor dem neuen Schulanfang in einer Reihe von Konferenzen ... über die moralische Haltung:* Siehe S. 189 und 194 sowie Einleitung S. 1/59.

189 *Kurs über Pastoralmedizin:* 8.–18. September 1924, siehe Liste Nr. 127.

189 *Kurs über Theologie:* Für die Priester der Christengemeinschaft, 5.–22. September 1924.

191 *Schule in Nürnberg:* Sie kam erst nach dem 2. Weltkrieg zustande. Liste Nr. 150.

192 *in München öffentliche pädagogische Vorträge – Krakeel:* Siehe Einleitung S. 1/14 und Liste Nr. 109.

192 *Überblick über die Geschichte in der 12. Klasse; Indien und Ägypten:* Siehe S. 148. Ferner „Die Geschichte der Menschheit ...", Vorträge vom 1., 5., 13. März 1924. Liste Nr. 129; „Über Welt- und Menschenentstehung ...", Vortrag vom 12. Juli 1924. Liste Nr. 132.

193 *Dramatischer Kurs:* Siehe Einleitung S. 1/60. „Sprachgestaltung und dramatische Kunst." Liste Nr. 125.

194 *Haaß-Berkow:* Siehe Hinweis zu S. 1/231.

194 *Maximilian Gümbel-Seiling,* 1879–1964, Schauspieler in München.

Er spielte in den Mysteriendramen den Dr. Strader und sprach hinter der Bühne die „Geisterstimmen".

194 *Georg Kugelmann,* 1892–1959, Schauspieler. Leitete von 1922 an eine Wanderbühne.

194 *heute die Unterredung:* Am Vormittag war die zweite Unterredung mit den ehemaligen Schülern und deren Lehrern. Siehe S. 135, 136 und Hinweis dazu. Einleitung S. 1/60. Zeittafel.

194 *Die jetzige 12. Klasse:* Rudolf Steiner weist zurück auf die Besprechung vom 30. April. Siehe S. 146 und S. 135 sowie Hinweis dazu.

194 *„Vorbereitungsklasse für das Abiturium":* Siehe Einleitung S. 1/58.

194 *Vorträge im September oder Oktober:* Siehe Einleitung S. 1/59, 60.

# LISTE

GA = Rudolf Steiner Gesamtausgabe

## *Kurse und Vorträge über Pädagogik, über die Waldorfschule und für deren Lehrer*

Nr.

1 «Erziehungsfragen vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft», Stuttgart 8. Dezember 1906. Keine Nachschrift.

2 «Die Erziehung des Kindes vom Gesichtspunkte der Geisteswissenschaft», Aufsatz in «Lucifer-Gnosis», GA 34.

3 »Drei Vorträge über Volkspädagogik», Stuttgart 11., 18. Mai, 1. Juni 1919, in «Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen», GA 192 (Liste Nr. 83).

4 «Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik», GA 293.

5 «Erziehungskunst. Methodisch-Didaktisches», GA 294.

6 «Erziehungskunst. Seminarbesprechungen und Lehrplanvorträge», GA 295.

7 «Die Waldorfschule und ihr Geist», GA 297.

8 «Rudolf Steiner in der Waldorfschule», GA 298.

9 «Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwickelung der Physik I. Erster naturwissenschaftlicher Kurs: Licht, Farbe, Ton – Masse, Elektrizität, Magnetismus», GA 320.

10 «Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen. Eine Anregung für Erzieher», GA 299.

11 «Geisteswissenschaftliche Impulse zur Entwickelung der Physik II. Zweiter naturwissenschaftlicher Kurs: Die Wärme auf der Grenze positiver und negativer Materialität», GA 321.

12 «Die Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst durch Geisteswissenschaft», GA 301.

13 «Meditativ erarbeitete Menschenkunde», Vorträge vom 15., 16., 21. und 22. September 1920, in «Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis», GA 302a.

14 «Die Erkenntnis-Aufgabe der Jugend», GA 217a.

15 «Das Verhältnis der verschiedenen naturwissenschaftlichen Gebiete zur Astronomie. Dritter naturwissenschaftlicher Kurs: Himmelskunde in Beziehung zum Menschen und zur Menschenkunde», GA 323.

16 «Heileurythmie», GA 315.

17 «Menschenerkenntnis und Unterrichtsgestaltung» («Ergänzungskurs»), GA 302.

18 «Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage», GA 304.

19 «Die gesunde Entwickelung des Menschenwesens. Eine Einführung in die anthroposophische Pädagogik und Didaktik», GA 303.

20 «Shakespeare und die neuen Ideale», zwei Vorträge vom 19. und 23. April 1922, in «Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage», GA 304.

21 «Erziehungsfragen im Reifealter. Zur künstlerischen Gestaltung des Unterrichts», 21. und 22. Juni 1922, in «Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis», GA 302a.

22 «Die geistig-seelischen Grundkräfte der Erziehungskunst. Spirituelle Werte in Erziehung und Leben», GA 305.

23 «Geistige Wirkenskräfte im Zusammenleben von alter und junger Generation» («Pädagogischer Jugendkurs»), GA 216.

24 «Das Tonerlebnis im Menschen», zwei Vorträge vom 7. und 8. März 1923 in «Das Wesen des Musikalischen und das Tonerlebnis im Menschen», GA 283.

25 «Pädagogik und Kunst», «Pädagogik und Moral». Beide Vorträge finden sich als Aufsätze in «Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrisis der Gegenwart. Gesammelte Aufsätze aus der Wochenschrift ‹Das Goetheanum› 1921-1925», GA 36.

26 «Die pädagogische Praxis vom Gesichtspunkte geisteswissenschaftlicher Menschenerkenntnis. Die Erziehung des Kindes und jüngeren Menschen», GA 306.

27 «Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung», GA 307.

28 «Anregungen zur innerlichen Durchdringung des Lehr- und Erzieherberufes». Drei Vorträge vom 15. und 16. Oktober 1923 in «Erziehung und Unterricht aus Menschenerkenntnis», GA 302a.

29 «Die Methodik des Lehrens und die Lebensbedingungen des Erziehens», GA 308.

30 «Anthroposophische Pädagogik und ihre Voraussetzungen», GA 309.

31 «Heilpädagogischer Kurs», GA 317.

32 «Der pädagogische Wert der Menschenerkenntnis und der Kulturwert der Pädagogik», GA 310.

33 «Die Kunst des Erziehens aus dem Erfassen der Menschenwesenheit», GA 311.

## *Schriften, Kurse und Vorträge*

A. Bücher

34 «Einleitungen zu Goethes Naturwissenschaftlichen Schriften. Zugleich eine Grundlegung der Geisteswissenschaft (Anthroposophie)» (1884–1897), GA 1.

35 «Wahrheit und Wissenschaft» (1892), GA 3.

36 «Friedrich Nietzsche, ein Kämpfer gegen seine Zeit» (1895), GA 5.

37 «Lyrik der Gegenwart» (1900), in «Biographien und biographische Skizzen 1894–1905», GA 33.

38 «Die Rätsel der Philosophie in ihrer Geschichte als Umriß dargestellt» (1914), GA 18.

39 «Das Christentum als mystische Tatsache und die Mysterien des Altertums» (1902), GA 8.

40 «Reinkarnation und Karma» (1903), in «Lucifer-Gnosis. Grundlegende Aufsätze zur Anthroposophie und Berichte aus den Zeitschriften ‹Lucifer› und ‹Lucifer-Gnosis› 1903–1908», GA 34.

41 «Theosophie. Einführung in übersinnliche Welterkenntnis und Menschenbestimmung» (1904), GA 9.

42 «Vier Mysteriendramen» (1910–1913), GA 14.

43 «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» (1904/05), GA 10.

44 «Die geistige Führung des Menschen und der Menschheit. Geisteswissenschaftliche Ergebnisse über die Menschheits-Entwickelung» (1911), GA 15.

45 «Wahrspruchworte» (1906–1925), GA 40.

46 «Vom Menschenrätsel. Ausgesprochenes und Unausgesprochenes im Denken, Schauen und Sinnen einer Reihe deutscher und österreichischer Persönlichkeiten» (1916), GA 20.

47 «Die Kernpunkte der sozialen Frage in den Lebensnotwendigkeiten der Gegenwart und Zukunft» (1919), GA 23.

48 «Mein Lebensgang» (1923–1925), GA 28.

49 «Skizze eines Lebensabrisses» in «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe», Heft 83/84, Dornach Ostern 1984.

50 Die Vorträge vom 18. und 30. Januar 1924 in «Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Der Wiederaufbau des Goetheanum», GA 260a.

B. Aufsätze

52 «Alluvium», «Basalt», «Eiszeit», «Geologische Formationen», Artikel von Rudolf Steiner in «Pierers Konversationslexikon», 1888ff., in «Rudolf Steiner, Veröffentlichungen aus dem literarischen Frühwerk», Bd. IV, Heft 19, S. 159–170.

53 «Das deutsche Unterrichtswesen (in Österreich) und Herr v. Gautsch», 1888, in «Gesammelte Aufsätze zur Kultur- und Zeitgeschichte 1887–1901», GA 31.

54 «An das deutsche Volk und an die Kulturwelt!», Flugblatt März 1919, in «Die Kernpunkte der sozialen Frage», GA 23 (Liste Nr.47), und «Neugestaltung des sozialen Organismus», GA 330 (Liste Nr. 84).

55 «Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule», 1919, in «Aufsätze über die Dreigliederung des sozialen Organismus und zur Zeitlage 1915–1921», GA 24.

56 «Meine ‹Zustimmung› zu Richard Wahles ‹Erkenntnistheorie und Anthroposophie›», 1923, in «Philosophie und Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze 1904–1923», GA 35.

57 «Goethe, der Schauende, und Schiller, der Sinnende», April 1922, in «Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrisis der Gegenwart», GA 36 (Liste Nr. 25).

58 «Die Konferenz von Genua, eine ‹Notwendigkeit›», März 1922, in «Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrisis der Gegenwart», GA 36 (Liste Nr. 25).

59 «Der Philosoph als Rätselschmied», Juli 1923, in «Der Goetheanumgedanke inmitten der Kulturkrisis der Gegenwart», GA 36 (Liste Nr. 25).

60 «Ein Stück aus meiner englischen Reise», September 1923, vorgesehen für die Neuauflage von «Initiationswissenschaft und Sternenerkenntnis. Der Mensch in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vom Gesichtspunkt der Bewußtseinsentwickelung», GA 228.

61 «Die Freie Hochschule für Geisteswissenschaft VI», 24. Februar 1924, S.144 in «Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft», GA 260a (Liste Nr. 50).

62 «Von der Jugendsektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft I. Was ich den älteren Mitgliedern in dieser Sache zu sagen habe», 9. März 1924, in «Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft», GA 260a (Liste Nr. 50).

63 «Von der Jugendsektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft II. Was ich den jüngeren Mitgliedern in dieser Sache zu sagen habe», 16. März 1924, in «Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft», GA 260a (Liste Nr. 50).

64 «Von der Jugendsektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft III. Was ich Weiteres den jüngeren Mitgliedern zu sagen habe», 23. März 1924, in «Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft», GA 260a (Liste Nr. 50).

65 «Von der Jugendsektion der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft», 30. März 1924, in «Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft», GA 260a (Liste Nr. 50).

C. Kurse und Vorträge vor 1919

66 «Die Theosophie des Rosenkreuzers», GA 99.

67 «Die Apokalypse des Johannes», GA 104.

68 «Weltenwunder, Seelenprüfungen und Geistesoffenbarungen», GA 129.

69 «Die Welt der Sinne und die Welt des Geistes», GA 134.

70 «Die Mysterien des Morgenlandes und des Christentums», GA 144.

71 «Christus und die geistige Welt. Von der Suche nach dem heiligen Gral», GA 149.

72 «Der menschliche und der kosmische Gedanke», GA 151.

73 «Die Evolution vom Gesichtspunkte des Wahrhaftigen», GA 132.

74 «Weltwesen und Ichheit», GA 169.

75 «Menschliche und menschheitliche Entwicklungswahrheiten. Das Karma des Materialismus», GA 176, vor allem die Vorträge vom 29. Mai, 5. und 19. Juni und 17. Juli 1917.

76 «Goethe als Vater einer neuen Ästhetik», Vortrag vom 9. November 1888, als Aufsatz in «Methodische Grundlagen der Anthroposophie. Gesammelte Aufsätze zur Philosophie, Naturwissenschaft, Ästhetik und Seelenkunde 1884–1901», GA 30, und in «Kunst und Kunsterkenntnis. Grundlagen einer neuen Ästhetik», GA 271.

77 «Das Wesen der Künste», Vortrag vom 28. Oktober 1909 in «Kunst und Kunsterkenntnis», GA 30 (Liste Nr. 76).

78 «Skizze eines Lebensabrisses» in «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe», Heft 83/84, Dornach Ostern 1984.

79 «Zeitgeschichtliche Betrachtungen. Das Karma der Unwahrhaftigkeit. Erster Teil», GA 173; vor allem die Vorträge vom 25. und 26. Dezember 1916.

80 Vortrag vom 8. November 1916 in «Kunstgeschichte als Abbild innerer geistiger Impulse», GA 292.

81 Vortrag vom 28. November 1916 in «Kunstgeschichte als Abbild innerer geistiger Impulse», GA 292 (Liste Nr. 80).

D. Kurse und Vorträge 1919 bis 1924

82 «Eurythmie als Impuls für künstlerisches Betätigen und Betrachten», 15 Ansprachen vor Eurythmieaufführungen 1919-1924, in «Eurythmie. Die Offenbarung der sprechenden Seele. Eine Fortbildung der Goetheschen Metamorphosenanschauung im Bereich der menschlichen Bewegung», GA 277.

83 «Geisteswissenschaftliche Behandlung sozialer und pädagogischer Fragen», GA 192, dort insbesondere die «Vorträge über Volkspädagogik» vom 11. Mai, 18. Mai und 1. Juni 1919.

84 «Die Aufgabe der Schulen und der dreigliedrige soziale Organismus», Vortrag vom 19. Juni 1919 in «Neugestaltung des sozialen Organismus», GA 330.

85 «Die philosophische Rechtfertigung der Anthroposophie», Vortrag in der Schopenhauer-Gesellschaft, Dresden 20. September 1919. Nur unzureichende Notizen vorhanden.

86 Vortrag vom 24. September 1919 «Übersinnliche Erkenntnis und sozialpädagogische Lebenskraft», GA 297.

87 «Die Erkenntnis-Aufgabe der Jugend», GA 217a.

88 «Die Völker der Erde im Lichte der Geisteswissenschaft», öffentlicher Vortrag Stuttgart 10. März 1920, in «Geisteswissenschaft und die Lebensforderungen der Gegenwart», Heft III, Dornach 1950, vorgesehen für GA 335.

89 «Geisteswissenschaft und Medizin», GA 312.

90 «Die Wahrheit über die Anthroposophie und deren Verteidigung wider die Unwahrheit», Vortrag Dornach 5. Juni 1920, in «Die Hetze gegen das Goetheanum», Dornach 1920.

91 Vortrag vom 17. Juli 1920 in «Heilfaktoren für den sozialen Organismus», GA 198.

92 Vortrag vom 18. Juli 1920 in «Heilfaktoren für den sozialen Organismus», GA 198.

93 Vortrag vom 25. Juli 1920 in «Gegensätze in der Menschheitsentwickelung. West und Ost - Materialismus und Mystik - Wissen und Glauben», GA 197.

94 Öffentlicher Vortrag, Stuttgart 29. Juli 1920 «Wer darf gegen den Untergang des Abendlandes reden? (Eine zweite Gegenwartsrede)» in «Geisteswissenschaft und die Lebensforderungen der Gegenwart», Heft VIII, Dornach 1952, vorgesehen für GA 335.

95 Erster anthroposophischer Hochschulkursus in Dornach, 26. September bis 16. Oktober 1920. «Die Kunst der Rezitation und Deklamation», 29. September bis 13. Oktober 1920, GA 281. «Grenzen der Naturerkenntnis und ihre Überwindung», GA 322.

96 «Die Wahrheit der Geisteswissenschaft und die praktischen Lebensforderungen der Gegenwart. Zugleich eine Verteidigung der anthroposophischen Geisteswissenschaft wider ihre Ankläger», Stuttgart in der Liederhalle 16. November 1920. Nicht gedruckt.

97 «Die anthroposophische Geisteswissenschaft und die großen Zivilisationsfragen der Gegenwart», Vortrag vom 23. Februar 1921, in «Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage», GA 304.

98 «Erziehungs-, Unterrichts- und praktische Lebensfragen vom Gesichtspunkte anthroposophischer Geisteswissenschaft», Vortrag vom 27. Februar 1921, in «Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage», GA 304.

99 «Naturbeobachtung, Experiment, Mathematik und die Erkenntnisstufen der Geistesforschung», GA 324.

100 Zweiter anthroposopischer Hochschulkurs in Dornach 3. bis 10. April 1921 (Osterkurs) «Die befruchtende Wirkung der Anthroposophie auf die Fachwissenschaften», GA 76.

101 «Der Baugedanke des Goetheanum», Bern 29. Juni 1921, Stuttgart 1958, vorgesehen für GA 289/90.

102 «Pädagogischer Abend», 28. Juli 1921, innerhalb der Hochschulveranstaltung «Anthroposophie und Wissenschaft», Darmstadt 25. bis 30. Juli 1921, in «Die Menschenschule», 27. Jg. 1953, Heft 5; vorgesehen für GA 77.

103 Sommer-Kurs (Summer Art Course) in Dornach 21. bis 28. August 1921. Nur einzelnes in Zeitschriften gedruckt; siehe insbesondere «Beiträge zur Rudolf Steiner Gesamtausgabe», Heft 8.

104 «Anthroposophie, ihre Erkenntniswurzeln und Lebensfrüchte», GA 78.

105 Zweiter Theologenkurs, Dornach 26. September bis 10. Oktober 1921; vorgesehen für GA 343.

106 «Die pädagogische Grundlage der Waldorfschule», Vortrag vom 11. November 1921, in «Erziehungs- und Unterrichtsmethoden auf anthroposophischer Grundlage», GA 304.

107 Anthroposophischer Hochschulkurs, Berlin 5. bis 12. März 1922. Die Vorträge vom 6. bis 11. März 1922 in «Blätter für Anthroposopie», 14. Jg., 1962, Hefte 1 bis 12 und 15. Jg., 1963, Heft 1; vorgesehen für GA 81.

108 Anthroposophisch-wissenschaftlicher Kurs für Akademiker, sechs Vorträge Den Haag 7. bis 12. April 1922: «Die Bedeutung der Anthroposophie im Geistesleben der Gegenwart», vorgesehen als GA 82.

109 «Anthroposophie und Geist-Erkenntnis», öffentlicher Vortrag München 15. Mai 1922. Nicht gedruckt.

110 West-Ost. Zweiter internationaler Kongreß der anthroposophischen Bewegung, Wien 1. bis 12. Juni 1922: «Westliche und östliche Weltgegensätzlichkeit. Wege zu ihrer Verständigung durch Anthroposophie», GA 83.

111 «Das Verhältnis der Sternenwelt zum Menschen und des Menschen zur Sternenwelt. Die geistige Kommunion der Menschheit», GA 219. Siehe insbesondere den Vortrag vom 30. Dezember 1922 über das Verhältnis der Anthroposophie zur Christengemeinschaft.

112 «Über frühe Erdzustände», vier Vorträge 20. bis 30. September 1922 in «Die Erkenntnis des Menschenwesens nach Leib, Seele und Geist. Über frühe Erdzustände», GA 347.

113 «Über Gesundheit und Krankheit. Grundlagen einer geisteswissenschaftlichen Sinneslehre», GA 348.

114 «Die Seelenewigkeit im Lichte der Anthroposophie», Vortrag vom 27. April 1923 in «Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie», GA 84.

115 «Die Menschenentwickelung und Menschenerziehung im Lichte der Anthroposophie», Vortrag vom 30. April 1923 in «Was wollte das Goetheanum und was soll die Anthroposophie», GA 84.

116 Vortrag vom 10. September 1923, in «Initiationswissenschaft und Sternenerkenntnis. Der Mensch in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft vom Gesichtspunkt der Bewußtseinsentwickelung», GA 228.

117 «Initiations-Erkenntnis. Die geistige und physische Welt- und Menschheitsentwickelung in der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, vom Gesichtspunkt der Anthroposophie», GA 227, vor allem die Vorträge vom 24., 26., 27. August 1923.

118 «Die Weihnachtstagung zur Begründung der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft 1923/24», GA 260.

119 «Vom Leben des Menschen und der Erde. Über das Wesen des Christentums», GA 349.

120 Vorträge vom 18. und 30. Januar 1924 in «Die Konstitution der Allgemeinen Anthroposophischen Gesellschaft und der Freien Hochschule für Geisteswissenschaft. Der Wiederaufbau des Goetheanum», GA 260a.

121 Vorträge vom 22. und 23. März 1924 in «Esoterische Betrachtungen karmischer Zusammenhänge. Erster Band», GA 235.

122 «Eurythmie als sichtbarer Gesang» (Ton-Eurythmie-Kurs), GA 278.

123 «Geisteswissenschaftliche Grundlagen zum Gedeihen der Landwirtschaft» (Landwirtschaftlicher Kursus), GA 327.

124 «Eurythmie als sichtbare Sprache» (Laut-Eurythmie-Kurs), GA 279.

125 «Sprachgestaltung und Dramatische Kunst» (Dramatischer Kurs), GA 282.

126 Kursus für Priester der Christengemeinschaft, Dornach 5. bis 22. September 1924. Vorgesehen für GA 346.

127 «Das Zusammenwirken von Ärzten und Seelsorgern» (Pastoral-Medizinischer Kurs), GA 318.

128 «Natur und Mensch in geisteswissenschaftlicher Betrachtung», GA 352.

129 «Die Geschichte der Menschheit und die Weltanschauungen der Kulturvölker», GA 353.

130 «Asien und Europa. Altes Wissen und alte Kulte», Vorträge vom 20. Mai und 4. Juni 1924 in «Die Geschichte der Menschheit und die Weltanschauungen der Kulturvölker», GA 353 (Liste Nr. 129).

131 Vorträge vom 30. Juni, 3. und 7. Juli 1924 in «Die Schöpfung der Welt und des Menschen. Erdenleben und Sternenwirken», GA 354.

132 «Über Welt- und Menschenentstehung und den Gang der Kulturentwickelung der Menschheit», Vorträge vom 9. und 12. Juli und 6. August 1924 in «Die Schöpfung der Welt und des Menschen. Erdenleben und Sternenwirken», GA 354 (Liste Nr. 131).

133 «Ernährungsfragen», Vorträge vom 22. September 1923 in «Rhythmen im Kosmos und im Menschenwesen. Wie kommt man zum Schauen der geistigen Welt?», GA 350, und vom 31. Juli und 2. August 1924 in «Die Schöpfung der Welt und des Menschen. Erdenleben und Sternenwirken», GA 354 (Liste Nr. 131).

134 «Erdenleben und Sternenwirken», Vorträge vom 9. August, 9., 13., 18., 20. und 24. September 1924 in «Die Schöpfung der Welt und des Menschen. Erdenleben und Sternenwirken», GA 354 (Liste Nr. 131).

## *Zeitschriften*

135 «Waldorf-Nachrichten», hrsg. von der Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik Aktiengesellschaft Stuttgart. Zweimal im Monat, von Anfang 1919 bis Mitte 1922.

136 «Dreigliederung des sozialen Organismus», Der Kommende Tag AG, Verlag Stuttgart. Wochenschrift ab 8. Juli 1919. Vom 6. Juli 1922 ab als «Anthroposophie. Wochenschrift für freies Geistesleben, früher ‹Dreigliederung des sozialen Organismus›».

137 «Soziale Zukunft», hrsg. vom Schweizer Bund für Dreigliederung des sozialen Organismus. Schriftleitung Dr. Roman Boos, Zürich, 1.Heft Juli 1919, erschien in unregelmäßiger Folge bis 1921.

138 «Die Drei», Monatsschrift für Anthroposophie und Dreigliederung. Beginn Juli 1921.

139 «Das Goetheanum», Internationale Wochenschrift für Anthroposophie und Dreigliederung. Dornach/Schweiz, Nr. 1 am 21. August 1921.

140 «Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins Freie Waldorfschule (E.V.).» Herausgegeben in Gemeinschaft mit der Lehrerschaft der Freien Waldorfschule Stuttgart, Heft 1 August 1921; erschien in unregelmäßiger Folge. - Von Heft 4/5 Juli 1924 ab als «Die Freie Waldorfschule. Mitteilungsblatt für die Mitglieder des Vereins für ein freies Schulwesen (Waldorfschulverein) E.V.»

141 «Mitteilungen des Zentralvorstandes der Anthroposophischen Gesellschaft» (in Deutschland). Nr. 1 November 1921, Nr. 2 Januar 1923, spätere Nummern in unregelmäßiger Folge.

142 «Was in der Anthroposophischen Gesellschaft vorgeht. Nachrichten für deren Mitglieder», wird für die Mitglieder dem «Goetheanum» wöchentlich beigefügt. Nr. 1 vom 13. Januar 1924.

## *Andere, zur Zeit der «Konferenzen» gegründete Waldorfschulen*

143 Fortbildungsschule am Goetheanum. Eröffnet am 1. Februar 1921. Ab 1. Februar 1928 Friedwartschule mit Internat.

144 Neuwachtschule in Köln (Name von Rudolf Steiner gegeben). Eröffnet 1921. Sie hatte zuletzt 5 Klassen und wurde am 29. März 1925 von den Kölner Schulbehörden geschlossen.

145 Freie Goethe-Schule in Hamburg-Wandsbek. Eröffnet am 22. Mai 1922; hatte 1924 etwa 100 Schüler.

146 Freie Waldorfschule in Essen. Eröffnet am 2. November 1922; hatte 1924 fast 200 Schüler.

147 The King's Langley Priory School. Ihre Leiterin, Miss Margaret Cross, führte Anfang 1923 dort die Waldorfpädagogik ein. Heute: The New School, King's Langley, Herts.

148 De Vrije School in Den Haag. Eröffnet 1923. Sie hatte 1924 etwa 100 Schüler.

149 The New School London. Eröffnet 1925. Später: Michael Hall in Forest Row.

## *Zur Zeit der «Konferenzen» in Aussicht genommene, aber erst später gegründete Schulen*

150 Basel 1926.
Norwegen: Oslo 1926, Bergen 1929.
Berlin 1929.
Paris nach 1945.
Nürnberg 7. September 1946.

# SACHWORTVERZEICHNIS

Ein erstes Stichwörterverzeichnis wurde für die hektographierte Ausgabe im Jahre 1952 durch Dr. Hans Simon, Freie Waldorfschule Benefeld, bearbeitet. Das vorliegende, bedeutend erweiterte alphabetische Sachwortverzeichnis ist auf Grund der Ausgabe 1962–1964 zusammengestellt von Dr. Ruth Moering.

Das Sachwortverzeichnis soll der zusammenfassenden Übersicht über die siebzig Konferenzen dienen und das Auffinden bestimmter Motive, Namen und so weiter erleichtern. Daher wurden möglichst viele einzelne Stichwörter aufgenommen, anderseits aber auch große, zusammenfassende Begriffe durch die drei Bände hindurch verfolgt. Als Nachweis der Stellen dient die Ziffer vor dem Schrägstrich als Bandangabe, die Ziffern hinter dem Schrägstrich als Seitenzahl, zum Beispiel **2**/14–16 = Band 2, Seiten 14 bis 16. Bei umfassenderen Begriffen wie den einzelnen Unterrichtsfächern ist dann noch eine thematische Unterteilung gegeben. Für diese Unterteilung läßt sich kein festes Schema finden; sie soll nur ein leichteres Wiederauffinden einzelner Stellen ermöglichen.

Die Namen der Lehrer und übrigen Mitarbeiter sind in einem besonderen Personenregister am Schluß zu finden. Soweit sie als Autoren oder im Zusammenhang mit bestimmten Arbeiten erwähnt sind, wurden sie auch in das Sachwortverzeichnis aufgenommen. Als Vorarbeiten, für die herzlich gedankt wird, dienten das Stichwörterverzeichnis von Dr. Hans Simon und umfangreiche handschriftliche Auszüge nach zusammenfassenden Gesichtspunkten von Dr. Erich Gabert. Beide wurden vollständig in dieses Register eingearbeitet und haben seine Systematik mitbestimmt.

Anhand der Übersicht der Konferenzen (siehe Seiten 226–228) nach Datum und Verteilung auf die Hefte 1 bis 8 der Ausgabe 1962–1964 kann das Sachwortverzeichnis auch für die früheren Ausgaben benutzt werden.

Übersicht der Konferenzen nach Datum, Band und Seite

| | der Ausgaben | 1962–1964 | 1975 |
|---|---|---|---|
| 1. und 2. Schuljahr | | | |
| Ansprache vom 20. August 1919 . . . | 1 | XIII–XVI | 1/ 61– 64 |
| 8. September 1919 . . . . . . . . . . | 1 | 1– 2b | 1/ 65– 68 |
| 25. September 1919 . . . . . . . . . . | 1 | 3– 26c | 1/ 69– 95 |
| 26. September 1919 . . . . . . . . . . | 1 | 27– 40a | 1/ 96–111 |
| 22. Dezember 1919 . . . . . . . . . . | 1 | 41– 42b | 1/112–114 |
| 23. Dezember 1919 . . . . . . . . . . | 1 | 43– 43a | 1/115–116 |
| 1. Januar 1920 . . . . . . . . . . . . | 1 | 44– 45a | 1/117–119 |
| 6. März 1920 . . . . . . . . . . . . | 1 | 46– 46a | 1/120–121 |
| 8. März 1920 . . . . . . . . . . . . | 1 | 47– 47c | 1/122–124 |
| 14. März 1920 . . . . . . . . . . . . | 1 | 48– 48a | 1/125–126 |
| 9. Juni 1920 . . . . . . . . . . . . | 1 | 49– 51b | 1/127–130 |
| 12. Juni 1920 . . . . . . . . . . . . | 1 | 52– 56 | 1/131–135 |
| 14. Juni 1920 . . . . . . . . . . . . | 1 | 57– 74a | 1/136–154 |
| 23. Juni 1920 . . . . . . . . . . . . | 1 | 75– 80a | 1/155–161 |
| 24. Juli 1920 . . . . . . . . . . . . | 2 | 81– 97b | 1/162–181 |
| 29. Juli 1920 . . . . . . . . . . . . | 2 | 98–108a | 1/182–193 |
| 30. Juli 1920 . . . . . . . . . . . . | 2 | 109–113a | 1/193–200 |
| 31. Juli 1920 . . . . . . . . . . . . | 2 | 114–116a | 1/201–204 |
| 21. September 1920 . . . . . . . . . . | 2 | 117–124a | 1/205–213 |
| 22. September 1920 . . . . . . . . . . | 2 | 125–142c | 1/214–234 |
| 15. November 1920 . . . . . . . . . . | 2 | 143–151a | 1/235–243 |
| 22. November 1920 . . . . . . . . . . | 2 | 152–162a | 1/244–254 |
| 16. Januar 1921 . . . . . . . . . . . . | 3 | 1– 16b | 1/255–272 |
| 23. März 1921 . . . . . . . . . . . . | 3 | 17– 21a | 1/273–277 |
| 26. Mai 1921 . . . . . . . . . . . . | 3 | 22– 33b | 1/278–289 |

| | Ausgaben | 1962–1964 | 1975 |
|---|---|---|---|
| **3. und 4. Schuljahr** | | | |
| 16. Juni 1921 | 3 | 34– 37a | 2/ 17– 21 |
| 17. Juni 1921 | 3 | 38– 51b | 2/ 22– 37 |
| 11. September 1921 | 3 | 52– 57b | 2/ 37– 45 |
| 16. November 1921 | 3 | 58– 72 | 2/ 45– 58 |
| 14. Januar 1922 | 4 | 1– 5b | 2/ 59– 64 |
| 15. März 1922 | 4 | 6– 17b | 2/ 65– 79 |
| 28. April 1922 | 4 | 18– 27a | 2/ 79– 89 |
| 10. Mai 1922 | 4 | 28– 30a | 2/ 90– 93 |
| 20. Juni 1922 | 4 | 31– 38a | 2/ 93–101 |
| 21. Juni 1922 | 4 | 39– 46a | 2/102–110 |
| 22. Juni 1922 | 4 | 47– 54a | 2/111–119 |
| 4. Oktober 1922 | 4 | 55– 62a | 2/120–128 |
| 6. Oktober 1922 | 4 | 63– 69a | 2/129–137 |
| 15. Oktober 1922 | 5 | 70– 87b | 2/137–157 |
| 28. Oktober 1922 | 5 | 88–108b | 2/158–181 |
| 24. November 1922 | 5 | 109–120b | 2/182–194 |
| 5. Dezember 1922 | 5 | 121–127a | 2/195–202 |
| 9. Dezember 1922 | 5 | 128–141b | 2/203–218 |
| 17. Januar 1923 | 6 | 1– 8b | 2/218–227 |
| 23. Januar 1923 | 6 | 9– 19a | 2/228–239 |
| 31. Januar 1923 | 6 | 20– 32c | 2/240–256 |
| 6. Februar 1923 | 6 | 33– 47d | 2/257–275 |
| 14. Februar 1923 | 6 | 48– 61b | 2/276–292 |
| 1. März 1923 | 6 | 62– 69b | 2/292–301 |
| 8. März 1923 | 6 | 70– 72b | 2/302–306 |

| Ausgaben | 1962–1964 | | 1975 |
|---|---|---|---|
| **5. und 6. Schuljahr** | | | |
| 30. März 1923 | 7 | 73– 82b | 3/ 16– 28 |
| 24. April 1923 | 7 | 83– 88a | 3/ 28– 34 |
| 25. April 1923 | 7 | 89– 97b | 3/ 34– 44 |
| 3. Mai 1923 | 7 | 98–103b | 3/ 45– 51 |
| 25. Mai 1923 | 7 | 104–108d | 3/ 52– 59 |
| 21. Juni 1923 | 7 | 109–112a | 3/ 60– 63 |
| 3. Juli 1923 | 7 | 113–118b | 3/ 64– 71 |
| 5. Juli 1923 (Besprechung mit dem Verwaltungsrat) | 7 | 118c | 3/ 71 |
| 12. Juli 1923 | 7 | 119–126c | 3/ 72– 82 |
| 31. Juli 1923 | 7 | 127–133b | 3/ 82– 90 |
| 18. September 1923 | 7 | 134–140c | 3/ 90–100 |
| 16. Oktober 1923 | 7 | 141–141c | 3/100–103 |
| 18. Dezember 1923 | 7 | 142–148a | 3/104–110 |
| 5. Februar 1924 | 8 | 1– 17e | 3/110–131 |
| 27. März 1924 | 8 | 18– 23d | 3/132–141 |
| 9. April 1924 | 8 | 24– 26b | 3/141–145 |
| 29. April 1924 | 8 | 27– 30b | 3/145–150 |
| 30. April 1924 | 8 | 31– 39c | 3/150–160 |
| 2. Juni 1924 | 8 | 40– 47c | 3/161–170 |
| 19. Juni 1924 | 8 | 48– 56c | 3/170–181 |
| 15. Juli 1924 | 8 | 57– 63b | 3/182–190 |
| 3. September 1924 | 8 | 64– 68 | 3/191–194 |

Aarau **2**/47
Abderhalden, Professor **1**/205; **2**/172, 284
Abendvorträge für ehemalige Schüler **2**/32
Abgang von Schülern **1**/71, 116, 123, 160, 260; **2**/63, 82, 148, 192, 242; **3**/97, 181
Abitur **1**/191, 260; **2**/82, 90, 91, 130, 144, 159, 184–187, 252, 253, 279, 303; **3**/27, 29, 32, 34, 38, 39, 45–49, 76, 80, 103, 104, 120, 124, 125, 135, 136, 144, 146, 150, 194
– Ablehnung des Abiturs **3**/32, 34, 38, 45, 120
– Ergebnis **3**/136
– Kompromisse **1**/260; **3**/27, 29, 34, 38, 46, 47, 103, 120, 123, 146
– Literaturkunde **3**/29, 104
– Mitarbeit der Schüler **2**/129, 303; **3**/27, 49, 82, 105
– Prüfungsaufgaben **3**/32, 47, 76, 104
– Schulbehörde **2**/252, 253; **3**/47, 76, 104
– Sprachunterricht **2**/144, 159, 184–187, 279
– Vorbereitung 12. Klasse **3**/27, 29, 34, 76, 104
– Vorbereitungsklasse **3**/124–126, 144, 146, 150, 194
– Zulassung **3**/39, 48, 49, 123–125, 150
Abkochen auf Schulausflügen **2**/300
Abschweifen vom Thema **1**/134, 259; **2**/20
Absenzen **3**/188
Abstimmungsmodus **2**/247
Abstrakte Konstruktionen **1**/258, 259; **2**/20, 140, 142, 201, 214; **3**/29, 30
Abweisen neuer Schüler **1**/181, 183, 186; **2**/45, 46
Ägypten **1**/279, 280; **2**/19, 24; **3**/41, 148, 152, 193
Ärzte, Anthroposophische **1**/255; **2**/119, 154, 192
Ärztekurs **1**/153
Äschylos **2**/85
Ästhetik **2**/27, 38, 41, 43, 51, 52, 64, 102, 106, 200, 216, 217, 275; **3**/28–30, 87–89, 148–149, 152, 158, 159, 171–179
– Ambros, A.W. **2**/64
– Baravalle **2**/43
– Baukunst **3**/149, 152
– Burdach **3**/29, 30
– Deinhardt **2**/200
– Eurythmie **2**/106
– Goethe **3**/28–30, 158
– Handfertigkeit **2**/27, 51, 52
– Hanslick **2**/64
– Hegel **3**/148, 149
– Jean Paul **1**/219, 226, 237, 274, 278; **2**/22, 33, 88
– Lehrplan: 8.–10. Klasse **2**/27, 37, 41, 102, 216, 217, 274, 275; **3**/28–30, 87–89, 171–173
– 11. Klasse **2**/102, 103; **3**/28, 171
– 12. Klasse **3**/148, 149, 152
– Mythologie **3**/28
– Semper, Gottfried **2**/102
– Sprache **3**/171, 172
– Stuttgarter Hochschulkurs **3**/158, 159
– Zimmermann, Robert **2**/64
Ästhetische, Das **1**/106–109; **3**/76, 77
Ätherleib **1**/109, 113, 143, 226; **3**/58, 71, 152, 156, 188, 189, 192, 193
– Auflösung **3**/71, 156
– Kulturepochen **3**/152, 192, 193
– Laokoon **1**/226
– Linkshändigkeit **3**/58
– Medizinisches **1**/113; **3**/188
– Temperament **1**/109
Agitation für den Waldorfschulgedanken **1**/231; **2**/60, 80; **3**/45
Ahrimanismus **1**/130, 254; **2**/53
Akademischer Ton **1**/200; **2**/146, 173, 174, 303; **3**/187
Akasha-Chronik **1**/85–88, 92–94
Aktualität **1**/185, 253, 254; **2**/69, 250, 251, 284
Aktuelle Fragen, Eingehen auf **1**/254; **2**/250, 284
Akustik **1**/246, 258
Albernheit **2**/213; **3**/149
Alchimist **2**/104
Alexanderlied **3**/66
Algebra **1**/129, 221 (8., 9. Kl.); 10. Kl. **2**/24, 25; 11. Kl. **2**/154; **3**/32, 84, 87; 11./12. Kl. **3**/153, 154
Alpen **1**/85, 220
Alte Sprachen **1**/67, 115, 123, 128, 171, 172, 201, 224, 237, 269, 274, 275, 285; **2**/19, 31, 38, 42, 61, 70, 83, 95, 109, 115, 144, 145, 152, 158–162, 169, 170, 182–187, 195, 196, 199, 200, 221, 232, 234, 256, 272–274, 302; **3**/40, 41, 145, 150, 165, 170, 171

Altersstufen der Kinder
1. Jahrsiebt **1**/80, 133, 134, 146; **2**/48; **3**/93, 125
7–14 **1**/133, 136; **2**/80, 107, 108; **3**/35, 96
7–9⅓ **1**/99, 104, 124, 133, 269, 281, 283; **2**/65–69, 123, 171, 176, 177, 178, 191, 200, 228, 229; **3**/57–59
9./10. Jahr **1**/78, 79; **2**/61, 200; **3**/127, 162, 170
9–12 **1**/78, 101–104; **2**/87, 229, 230
11./12. Jahr **1**/78; **2**/200; **3**/91, 92
12–14 **1**/75–77, 82, 102–105, 136; **2**/63, 84–88, 199, 200; **3**/128
14./15. Jahr **1**/260; **2**/80, 224; **3**/62, 63, 85, 96
14–16 **1**/126, 260, 261, 276, 277; **2**/35, 36, 41, 83–88, 95–101, 108, 109, 221, 230, 231; **3**/44, 60–63, 82–84
16–18⅔ **2**/86, 98, 102, 105, 109, 127, 231; **3**/34, 35, 80, 124, 125, 134
um das 20. Jahr **1**/80, 146, 147; **3**/123, 137
spätere Lebensalter **1**/151; **2**/67–69; **3**/35–37, 80, 123, 137, 138
Altes Testament **1**/104, 105; **2**/32, 64, 109; **3**/87
Ambros, Aug. Wilh. **2**/64
Andreä, Johann Valentin **2**/213, 274; **3**/30
Anerkennung der Schule **1**/217, 277; **2**/67; **3**/49
Angewandte Kunst **1**/241, 242
Anschaulichkeit **1**/252, 265, 280; **2**/84, 109, 115, 128, 229, 230
Ansprachen Rudolf Steiners in den Konferenzen
20.8. 1919 **1**/61
24.7. 1920 **1**/162
22.9. 1920 **1**/214
23.1. 1923 **2**/228
6.2. 1923 **2**/257
14.2. 1923 **2**/276
1.3. 1923 **2**/292
30.3. 1923 **3**/16
25.4. 1923 **3**/34
5.2. 1924 **3**/110
2.6. 1924 **3**/161
Anstandsunterricht **1**/125, 139, 174, 223, 269; **2**/96; **3**/55
Anstellung neuer Lehrer **1**/195–197, 206, 268, 285; **2**/22, 36, 64, 91, 302; **3**/23, 26, 93
Anthropologie, sonst siehe Menschenkunde **1**/223; **2**/27, 33; **3**/42
«Anthroposophie», Zeitschrift **2**/147, 251; **3**/68
Anthroposophie
– Darstellung in Kursen **1**/110, 111, 233
– Hintergrund des Unterrichts **1**/63, 94, 95, 96, 97, 139, 156, 157, 163–165, 235, 236; **2**/32, 140; **3**/90, 91, 138
– im Unterricht **1**/288; **2**/123, 143, 222, 223; **3**/34–38, 74, 75, 151
– und Religionsunterricht **1**/67; **2**/50
– und Waldorflehrer **1**/94, 95, 110, 111, 167, 168, 214–217; **2**/43, 180, 181, 226, 227; **3**/20, 21, 55, 142
– und Waldorfschüler **1**/288; **2**/50, 71, 122, 123, 223, 303, 304
– und Zeitkultur **1**/62, 253, 254; **2**/77, 250, 251; **3**/37, 136, 137
Anthroposophische Bewegung und Anthroposophische Gesellschaft **1**/94, 212, 228–230, 233, 234; **2**/44, 57, 58, 118, 139, 180, 181, 225, 270; **3**/177, 178
– Anthroposophenkinder **1**/79, 139, 210; **2**/71, 122, 179; **3**/187
– Anthroposophische Eigenheiten **1**/72, 81, 231, 271; **2**/57
– und Lehrerkollegium **1**/124, 198; **2**/43, 75, 76, 117–119, 142, 154, 180, 181, 193, 194, 224–227, 236, 270; **3**/17, 18, 114–122
– und Öffentlichkeit **1**/198, 255; **2**/44, 252, 278, 279; **3**/133, 134
– und Waldorfschule **1**/73, 163–168, 178, 208, 212, 252; **2**/60, 61, 75–79, 100, 120–122, 139, 142, 147, 148, 223, 252, 304; **3**/17, 111–123, 134
– Gegner der anthroposophischen Bewegung **1**/164, 185, 228; **2**/70, 118, 120–122, 125, 137, 180, 226; **3**/17, 71, 113
Anthroposophische Institutionen **1**/124; **2**/119, 154–157, 192, 193; **3**/111, 112, 116–120
Anthroposophische Jugendbewegung **2**/46, 47, 60, 116–118, 156; **3**/37, 94, 95, 135, 137, 138, 143, 177
Anthroposophische Tagungen (Teilnahme der Lehrer) **1**/153; **2**/69, 70; **3**/94, 122
Antigone **2**/87
Anzügliches **2**/49, 214; **3**/62
Apokryphe Evangelien **3**/42

Apostelgeschichte **3**/42
Arbeiterkinder **1**/210, 260–262, 266; **2**/222
Arbeiterschulen **1**/128, 225
Arbeitervorträge **2**/255; **3**/34, 77
Arbeitsbericht **3**/126
Arbeitsunterricht **1**/236; **2**/96, 144, 145, 173, 174, 234, 235, 303; **3**/49, 72, 81, 83, 105, 136, 187
Archäopteryx **1**/86, 87
Architektur **3**/40, 149, 152
Architrave im Goetheanum **1**/245; **3**/167
Aristoteles **2**/215; **3**/148
Arme Heinrich, Der **2**/102, 213
Artus-Sage **2**/213
Arztzimmer **1**/155
Aspasia **2**/35; **3**/93
Asthma **1**/283
Astralleib **1**/283; **2**/177, 262; **3**/58, 82, 98, 99, 107, 109, 152, 156, 188, 193
– Chemie **3**/156
– Kulturepochen **3**/152, 193
– Linkshändigkeit **3**/57, 58
– Medizinisches **1**/283; **2**/177, 262; **3**/82, 98, 99, 109, 188
– Turnen **3**/107
Astrologie **2**/106
Astronomie **1**/89–94, 109, 222; **2**/114, 197, 231; **3**/31, 35, 43, 44
Athenäum, englische Zeitschrift **3**/41
Atlantis **1**/85–87, 91, 107
Atmung **2**/264, 295, 296
Atomismus **2**/103, 104
Atwood, George **1**/88
Aufführungen mit Schülern **1**/152, 271, 275, 276, 287, 288; **2**/116, 117, 193; **3**/107
Aufgaben siehe Hausaufgaben
Aufmerksamkeit **1**/282; **2**/20, 194; **3**/49
Aufnahme, Allgemeines **1**/181, 182, 183, 186, 188–190, 207, 208, 226, 227, 255; **2**/45, 71, 176, 241, 249; **3**/50
– in Klassen **1**/148, 149, 169; **2**/45, 221, 222; **3**/50, 84
Aufruf für die Waldorfschulen **1**/182, 191, 254
Aufsatz **1**/134, 219, 236; **2**/34, 35, 84, 88; **3**/51, 53, 63, 105, 108, 181
Aufsätze der Lehrer in Zeitschriften **1**/119; **2**/65, 68–70, 75, 76, 79, 251; **3**/90
Aufzeigen im Unterricht **1**/121; **2**/145; **3**/81
Augenfehler **1**/74, 264, 282; **3**/98, 108, 110
Augustinus **3**/42, 129
Ausbildung des Denkens **1**/106, 113, 134, 149, 150, 221, 265; **2**/73, 109, 257, 260; **3**/36, 37, 74, 86, 148
– des Gefühls **1**/98, 102, 104; **2**/229–232
– des Willens **1**/102, 103, 106
Ausflüge **2**/299–301
Ausgaben, griechisch und lateinisch **2**/232
Ausländer als Schüler **2**/151, 176
Ausschluß aus der Schule, allgemein **1**/120, 121; **2**/101; **3**/83, 85, 184
– einzelne Fälle **2**/120–126, 129–137, 137–140, 147–148, 179–181, 194; **3**/82–84, 182–187
Außerordentliche Schüler **2**/59, 290; **3**/98, 179
Aussprachen mit Schülern **2**/50, 121, 122, 132, 133, 223; **3**/140
– bei Veranstaltungen **2**/70, 77
Ausstellungen von Schülerarbeiten **1**/192; **2**/80; **3**/86, 87, 105
Auswärtige Schüler **1**/183, 188, 192, 211; **2**/150, 222; **3**/84, 132, 133, 180, 181, 182, 184–186
Auswendiglernen **1**/284; **2**/74, 107, 274; **3**/56, 97, 98, 162
Automatismus **1**/163, 164; **3**/71
Autorität **1**/77, 81, 121, 125, 267; **2**/47, 73, 122, 127, 133, 152, 207, 223, 257; **3**/65, 75, 83, 84, 140, 144
– Empfindung für Autorität wecken **1**/121, 125; **2**/207
– Gelassenheit **3**/143
– Gegenseitige Unterstützung der Lehrer **1**/267
– Grundlage des Vertrauens **1**/77, 121; **2**/47, 72, 152, 207, 223
– Humor **1**/81; **3**/65
– Methodische Vorbereitung **3**/83
– Opposition **3**/75
– Schüler-Lehrer-Verhältnis **2**/73, 122, 127, 133; **3**/139, 140
– Urteilsbildung **2**/257
Autorität des Geistesforschers **1**/214–217; **3**/110–114

Baal **1**/115
Bach, Johann Sebastian **2**/89
Baden und Schwimmen **2**/301
Bafomet **1**/130

Balladen **2**/176
Baravalle, H. v., Dissertation: «Zur Pädagogik der Physik und Mathematik» **2**/43, 44, 73; **3**/158–160
Barbarossa **3**/66
Barock **2**/216, 217
Bartsch, Poetik **2**/23
Basel **1**/153, 162
Baufragen **1**/135, 158, 175–180, 186, 246, 256, 270; **2**/21, 37, 44, 61, 189, 202, 218, 240, 241
Baukunst (12. Klasse) **3**/40, 149, 152
Baumgartner, Alexander **1**/130
Bearbeitungen für Schüler **2**/84, 85, 86
Beethoven, Ludwig van **2**/275
Befehlen **1**/81, 159; **3**/75
Befreiung von Fächern **1**/288; **2**/59, 205, 290, 306; **3**/27, 54, 166
Begabte und unbegabte Kinder **1**/74, 75, 76, 134, 135; **3**/84, 94
Begabung für Sprachen **1**/133
Begeisterung **1**/63, 280; **2**/95, 108, 141–144, 149, 179, 194, 205, 282; **3**/48, 62, 88, 89, 101, 189, 190
Behörden, Umgang mit **1**/210, 217, 228, 276, 277; **2**/36, 59, 65, 66, 248, 252, 253, 278–282; **3**/104, 186, 187
Bekenntnisreligion **1**/102, 167
Benehmen der Schüler **1**/73, 125, 139, 140; **2**/47–49, 91, 92, 120–122, 129–132; **3**/56, 74
Beobachtungen, menschenkundliche **2**/263
Bequemlichkeit **2**/107, 142, 205
Berichte **1**/127, 128, 251; **2**/59, 79; **3**/88, 130
Berichtigungen **2**/149, 192
Berkeley, George **3**/147
Berlin **1**/218, 231, 282; **2**/65, 69, 72, 78; **3**/105
Bern **3**/138
Berufswahl **2**/74, 207; **3**/126
Berufung von Lehrern **1**/196–199, 206, 268, 285; **2**/22, 36, 64, 91, 97, 184, 302; **3**/23, 26, 93
Beschlüsse müssen gelten **2**/242–247; **3**/150
Beschwerden **2**/189, 203; **3**/132, 141, 167, 180
Besessenheit **2**/178; **3**/61, 70, 71, 73
Besprechen einzelner Kinder siehe Kinder
Besprechungen der Lehrer siehe Konferenzen, Lehrerkollegium
Besselsche Korrekturgleichung **1**/94
Bestrafung **1**/73, 83, 114, 124, 159, 160, 243; **2**/49, 73, 100, 168, 189, 190, 206, 271; **3**/82
Besuche in der Schule **2**/60, 150, 191, 207–211, 224
Beteiligung an anderen pädagogischen Veranstaltungen **1**/288, 289; **2**/77, 78; **3**/86, 87, 105
Bettnässen **2**/263
Beurlaubung von Lehrern **3**/21, 24, 25, 139
Beurteilung von Schülern allgemein, sonst siehe Kinder **1**/75; **2**/110; **3**/72–75, 133, 134, 167, 168, 180, 181
Bewegung für religiöse Erneuerung **2**/58, 199, 227, 304, 305; **3**/123, 175–179
Bewegungen, kosmische **1**/89–94, 109
Bewegungsspiele **1**/133; **2**/218–220, 299
Bewußtsein für Situationen bilden **1**/217, 230; **2**/78, 224–226; **3**/17, 20, 23
Bewußtseinswandel der Menschheit **1**/92, 102, 103; **3**/35, 51, 92, 93, 152, 192, 193
Bhagavad Gita **2**/74
Bibel, biblische Geschichte im Erzählunterricht **1**/103, 104; **2**/32, 33, 63, 64, 86, 109; **3**/42, 87, 165, 166
Bibliothek **1**/68, 176, 288; **2**/35, 38, 86, 87
Bilanz **1**/212; **3**/39
Bilder in Schulräumen **1**/244, 245; **2**/151, 228–231, 240, 241
Bilderbücher **1**/250, 251
Bilderrahmen **2**/241
Bildhaftigkeit **1**/252, 265, 279, 280; **2**/84, 109, 115, 128, 143, 229, 230; **3**/91, 92
Bildung **3**/35–38, 62, 63
Biographie **1**/130; **2**/221
Biologie (Naturgeschichte, allg.) **1**/82, 99, 105–109, 122, 130, 245, 280, 281; **2**/26, 27, 97, 99, 104, 105, 185; **3**/130, 131, 156
Bismarck-Anekdote **2**/60, 61
Blätter für literarische Unterhaltung **3**/41
Blaßwerden **2**/40, 261, 262, 264
Bodmer, Johann Jakob **3**/29
Börne, Ludwig **2**/283
Bolschewismus **1**/62, 247; **3**/113
Bourgeoisie **1**/261, 286
Botanik **1**/93, 105, 108, 109; **2**/99, 104, 229; **3**/42, 77, 130, 131, 156
Bothmer, Graf, Turnen **2**/292

Bravheit und Ungezogenheit **1**/72, 139, 140, 141, 243; **2**/45, 46, 134; **3**/74, 82, 85, 132
Brehms Tierleben **1**/106
Breitkopf und Härtel **2**/193
Bremen **2**/78
Brentano, Franz von **3**/86
Breslau **1**/232; **3**/177
Briefe an die Mitglieder **3**/137, 138
Bruckner, Anton **2**/74
Buben und Mädchen **1**/125, 141, 146, 174 (Turnen); **2**/28, 29, 30, 47, 48, 91, 92, 100, 205, 296 (Turnen); **3**/54, 74
Buch, Goldenes, der Kinderpsychologie **1**/128, 129
Buchbinden **1**/115, 145; **2**/53, 89, 98; **3**/28
Bücher für die Unterrichtsvorbereitung
– Allgemeine Hinweise **1**/105, 106; **2**/23, 39, 140, 147, 199–201, 232, 233, 291; **3**/30, 39, 40, 52, 53
– einzelne positive oder negative:
Ambros, Aug. Wilh., «Grenzen der Musik und Poesie» **2**/64
«Athenäum», englische Zeitschrift **3**/41
Baravalle, H., «Zur Pädagogik der Physik und Mathematik» **2**/43, 73; **3**/159
Bartsch, Poetik **2**/23
Baumgartner, Goethe-Biographie **1**/130
Blätter für literarische Unterhaltung **3**/41
Brehms Tierleben **1**/106
Brentano, Franz von, Rätsel **3**/86
Buckle, Geschichte der Zivilisation in England **1**/220
Bücher, K., «Arbeit u. Rhythmus» **1**/157
Carrière, «Ästhetik» **2**/41
Carus, C. G., «Physiologie» **2**/233
Comenius, Amos **2**/62
Deinhardt, Heinrich, «Beiträge zur Würdigung von Schillers Ästhetischer Erziehung» **2**/200
Delitzsch, Friedrich, «Geschichte Syriens und Babyloniens» **1**/115
Diesterweg, «Geschichte der Pädagogik» **1**/162
Dittes, «Geschichte der Pädagogik» **1**/162
Ellicot, «Psychologie» **1**/118
Emerson, Ralph Waldo **2**/221; **3**/106
Fischer, Kuno **2**/88
Fröbel, «Geschichte der Pädagogik» **1**/162
Goethe, «Dichtung und Wahrheit» **1**/122
Farben- und Tonlehre **2**/43
Metamorphosenlehre **1**/100
sonst unter Goethe
Goethe-Biographien **1**/130, 219
Goethe-Zeit **2**/232
Grimm, Herman, Essays **3**/54
Goethe-Vorlesungen **1**/219
Raphael **3**/54 sonst unter Grimm
Grimms Märchen **2**/176
Grimm, Jakob und Wilhelm **1**/219; **2**/176, 274
Hanslick, Eduard, «Vom Musikalisch Schönen» **2**/64
Harnack, Adolf, Dogmengeschichte **1**/130
Hauck, Guido, Faust-Aufsätze **1**/225
Heeren, Geschichte **3**/30, 31
Hegel, Friedrich, «Ästhetik» **3**/148, 149
Helmoltz Weltgeschichte **1**/115
Herbart, «Geschichte der Pädagogik» **1**/162
Herder, Johann Gottfried «Ideen zur Philosophie der Geschichte» **1**/122
Jean Paul, «Ästhetik» **1**/219, 226, 237, 274, 278; **2**/22, 33, 88
Kolbe, Chemie **2**/103
Lachmann, Poetik **2**/23
Lamprecht, Pfaffe **3**/67, 88
Lecky, «Geschichte der neueren Zivilisation» **1**/220
Lewes, Goethe-Biographie **1**/130
Literatur des Zeitalters nach Goethe **2**/232
Lübsens Handbücher **3**/40
MacMillan, Education through the Imagination **3**/91
Miclosich, Etymologie **3**/69, 70
Müller, Johannes von, Allgem. Geschichte **2**/36; **3**/30, 31
Niebuhr, Griechische Sagen **2**/177
Pestalozzi, «Geschichte der Pädagogik» **1**/162
Pierers Konversationslexikon, **1**/86, 87
Ploetz, Auszug aus der Geschichte **3**/52
Poincaré, Mathematiker, Über technisches Denken **3**/106
Richtersche Sagensammlung **2**/176
Rickert, Heinrich, Wertlehre **1**/95
Rotteck, Geschichte, Tabellen **3**/30, 31, 51

Schenkl, Griechisches Elementarbuch, Griechisches Übungsbuch **1**/68
Schiller, «Briefe über die ästhetische Erziehung» **1**/122; **2**/200, 201; **3**/104
«Geschichte des Dreißigjährigen Krieges» **1**/274; **3**/31
«Lied von der Glocke» **1**/266
sonst unter Schiller
Schlaf, Johannes, Astronomie **1**/94
Schmeils Leitfaden für Naturgeschichte **1**/105
Schmidt, Lateinische Schulgrammatik ed. Hofmann **1**/68
Schuré, Eduard **2**/283; **3**/92
Schustersche Bibel **2**/64; **3**/165, 166
Semper, Gottfried, «Ästhetik» **2**/102
Simrock, «Nibelungen» **2**/23
Spengler, Oswald **3**/148
Steffen, Albert, siehe unter Steffen
Steiner, Rudolf, siehe unter Steiner
Taine, Hippolyte, Geschichte **2**/98
Treitschke, Heinrich, «Deutsche Geschichte» **2**/283; **3**/31
Van't Hoff, Chemie **2**/103
Vischer, Fr. Th., «Ästhetik» **2**/41
Zarnckes Literarisches Zentralbl. **3**/41
Zimmermann, Robert, Rezension Ambros **2**/64
Buchstaben, Einführung der **1**/96, 122, 123; **2**/69
Buckle, englische Geschichte **1**/220
Buddha-Reden **2**/74
Buddhismus **3**/41
Bühnenkunst **3**/174, 193, 194
Bürokratie **1**/217; **2**/119, 188, 211, 248, 249; **3**/92
Bulwer, Edward **3**/106
Bund für Dreigliederung des Sozialen Organismus **1**/253, 254, 255–257, 271; **2**/254, 255
Bund für ein freies Geistesleben **2**/157, 168, 242, 250, 254
Burdach, K. **3**/29, 30
Burns, Robert **3**/174
Byron **2**/221

Calderon, Pedro C. **2**/87
Carlyle, Thomas **2**/221; **3**/40, 41
Carnotscher Lehrsatz **2**/98; **3**/87
Carrière, Moriz **2**/41
Carus, C. G. **3**/233
Chaldäer **3**/152, 193
Chamisso, A. v. **1**/244
Chaos statt Bürokratie **2**/110, 248; **3**/141, 142
Chemie **1**/122, 223; **2**/26 (9. Klasse: Base, Säure, Salz), 98, 99, 103, 104 (11. Klasse: Atomismus, Kolbe; Prozeß, Stoff); **3**/32 (Formeln), 35, 36–38 (Kolisko), 76, 77, 156 (12. Klasse: Menschenkunde)
Chorlieder **1**/269, 284
Chorsingen **1**/78, 173, 269, 287; **2**/28
Chorsprechen **1**/133, 141, 172, 248, 269; **2**/107; **3**/136
Christengemeinschaft **2**/58, 199, 227, 304, 305; **3**/123 (Kassel), 175–179
Christentum **2**/112, 211, 212, 290; **3**/41, 157, 158
Christologie **1**/101–105, 129, 130, 286, 288; **2**/32, 112, 115, 214; **3**/129, 157
Cicero **2**/95, 221
Cizek, Prof. **2**/80
Cliquenbildung **1**/232; **2**/57, 142, 237, 238; **3**/105
Coleridge, Samuel Taylor **3**/174
Comenius, Amos **2**/62
Corneille, Pierre **2**/30, 36, 85, 88, 98
Credo **1**/80, 81, 105
Cross, Miss **2**/60, 89; **3**/94

Dampfturbinen **2**/98, 105; **3**/149
Dante **1**/219; **2**/211
Darmstadt **1**/254, 257
Darstellende Geometrie siehe unter Mathematik **1**/225, 226, 265; **2**/43, 44; **3**/37, 38
David **1**/101
Deinhardt, Heinrich **2**/200
Deklamieren und Rezitieren **1**/224; **2**/41, 106, 107; **3**/130
Delegiertentagung **3**/89
Delitzsch, Friedrich **1**/115
Del Monte-Fabrik **1**/253, 254
Den Haag **1**/233; **2**/193
Denkautomat **1**/164; **3**/71
Denkträgheit **1**/117; **2**/151
Deutsch **1**/66, 96–98, 112–114, 118, 119, 123, 128, 129, 134, 135, 141, 150, 151, 219, 220, 235–237, 239, 244, 262, 266–268, 274, 278, 282, 284; **2**/19, 20, 22, 23, 29, 33–36, 39, 40, 41, 49, 65, 66, 68, 83–90, 98, 99, 102, 106–108, 142, 143, 148, 149, 174–177, 206, 211–218, 223, 232,

264, 265, 272–275, 277, 278, 280, 281, 283, 290, 291; **3**/21, 22, 29–31, 34, 35, 40, 41, 43, 44, 53, 54, 56–58, 60, 61–63, 65–70, 79–80, 87, 88, 104, 105, 108, 130, 150–152, 158, 159, 161–164, 165, 166, 170–173, 175, 176
- Dramatik **2**/86–88; **3**/29, 30, 104, 107
- in Entwicklungsjahren **2**/84–88; **3**/62, 63
- Erzählen **1**/66, 113, 114, 268; **2**/89, 176, 177; **3**/44
- Gedichte **1**/96–98, 112, 123, 244, 266, 284; **2**/106, 107, 176, 177; **3**/56, 80, 87, 104, 159, 172, 173
- Gemeinsamkeit der Künste **2**/90, 102; **3**/29
- Geschäftsbriefe **1**/129; **2**/34
- Goethe **1**/118, 122, 130, 220; **2**/41, 84–88, 149, 212–214, 232, 275; **3**/29, 54, 87, 104
- Grammatik **1**/122, 128, 135, 219; **2**/23, 66, 142, 217, 232, 265, 272–274, 277, 281, 290, 291; **3**/62, 63, 67–70, 170–173
- Grimm, Herman **1**/219, 220; **2**/33; **3**/54
- Herder **1**/122, 220
- Interpunktion **3**/53, 60, 63, 65, 67–70
- Jean Paul **1**/219, 237, 274, 278; **2**/20, 22, 33
- Lautverschiebung **1**/123, 219; **2**/22, 23
- Lehrplan **1**/118, 219, 220, 235, 236, 261; **2**/22, 23, 33, 35, 65, 66, 68, 84–89, 102, 103, 174–177, 211–215, 217, 218, 290; **3**/29, 30, 62, 63, 66–69, 104, 151, 170–173
- Lesen **1**/118, 261; **2**/68, 176, 177, 290
- Lesestücke **1**/118; **2**/115, 116, 175–177; **3**/40, 165
- Literaturgeschichte **1**/118, 122, 129, 219, 235, 237; **2**/33, 83, 102, 108, 211–214, 283; **3**/29, 34, 65–69, 150, 151, 161–164
- Literarische Lektüre **1**/274; **2**/35, 84–88, 98, 99; **3**/40, 41, 79, 80
- Methodik **1**/112–114, 135, 141, 219, 236, 237, 267; **2**/83, 102, 103, 214, 222, 223, 264, 290; **3**/34, 44, 81, 130, 150, 151
- Metrik, Poetik **2**/22, 23, 39, 41, 102; **3**/62, 67, 68, 87, 163, 164, 171–175
- Mittelhochdeutsch **2**/22, 23, 215, 216; **3**/30
- Nibelungenlied **2**/22, 23, 41, 49, 102, 214, 215, 290; **3**/151
- Parzival **2**/102, 211–213, 223, 275, 290; **3**/66, 88
- Perfekt **1**/135
- Rechtschreibung **1**/112, 129; **2**/149
- Redeübungen **3**/56, 130
- Rezitieren **1**/141, 224; **2**/285; **3**/130
- Schiller **1**/118, 122, 219, 274; **2**/85–88, 275; **3**/29, 104
- Schreiben **1**/66, 122, 150, 151, 240, 258, 259, 261; **2**/68, 69, 174, 175, 206; **3**/57, 58, 108
- schriftliche Arbeiten **1**/129, 135, 219, 236, 261, 262; **2**/34, 35, 84, 88, 108, 149; **3**/53, 54, 62, 63, 106, 108
- Sprache **1**/123; **2**/115, 176, 212, 214–216, 272–275, 277, 278, 280, 281, 283, 290; **3**/21, 22, 53, 54, 62, 63, 104, 161–164, 170–173, 175
- Zeitgenössische Literatur **2**/98, 99, 213, 274, 283; **3**/151, 159

Deutscher Aufsatz **1**/134, 219, 236; **2**/34, 84, 88; **3**/51, 53, 61, 62, 63, 67–69, 104, 105, 108, 181
Deutsche Sprache **1**/123, 135; **2**/115, 212, 215, 216, 273–275, 277, 280, 281, 283; **3**/53, 54, 170–173, 175
Diät **1**/262; **2**/190–192, 258–263, 267, 285–289; **3**/57, 82, 86
Dickens, Charles **2**/39, 62; **3**/32
Didaktisches siehe Methodik
Diebereien **1**/123, 124, 125, 160; **2**/45, 46, 120–125; **3**/82–84, 85, 97, 169, 182–189
«Die Drei», Zeitschrift **2**/68
Diesterweg **1**/162
Differenzen **1**/205–209; **2**/224–227, 235–239, 245, 246, 269, 270; **3**/100–103
Dimensionen **3**/37, 38
Diplomatie **2**/180
Diskussionen **1**/288, 289; **2**/47, 70, 76, 121, 122, 133; **3**/86, 103, 140
Dissidenten **3**/178
Disziplin **1**/72, 81, 82, 95, 113, 121, 125, 157–159, 198, 238, 239, 243, 248, 249, 267, 273, 282, 286; **2**/35, 47–49, 72, 73, 99, 100, 120–127, 129–137, 137–139, 179, 180, 189, 190, 206, 224, 271; **3**/42, 65, 75, 83, 84, 142
- Anstandsunterricht **1**/125
- Äußere Disziplin **1**/121, 238, 239, 273, 282; **2**/206, 224, 271
- Beherrschung des Stoffes **1**/248, 249, 268, 273; **3**/75, 83, 84
- Bleibendes Problem **1**/95; **2**/271

- Humor **1**/81; **3**/65
- Kontakt mit der Klasse **1**/72, 157, 238, 239, 243, 286; **2**/120–127, 274; **3**/83
- Persönlichkeit des Lehrers **1**/113, 121, 198, 273, 283; **2**/72, 73, 179
- Pünktlichkeit **1**/158, 159; **2**/35, 99, 100; **3**/142
- Verbote **1**/72; **2**/47–49

Disziplinarfälle **2**/120–127, 129–136; **3**/132, 133, 143, 144, 186, 187
Dittes, Friedrich **1**/119, 162
Dogmatismus **2**/118, 119, 228; **3**/19
Dokumente **2**/110, 179
Dokumente z. Geschichte **1**/251; **3**/19, 30
Dopplersches Prinzip **1**/222
Dornach **1**/154, 212, 228, 245, 284; **2**/50, 51, 64, 118, 138, 194, 216, 222, 225–227, 255; **3**/37, 47, 74, 76, 89, 90, 95, 110–122, 135, 138, 143–145, 160, 167, 169, 170, 191, 193
Dostojewski, Feodor Mich. **3**/151, 159
Dozieren **1**/200; **2**/96, 128, 144, 173, 303; **3**/49, 72, 83, 104, 136, 187
Dramatische Aufführungen **3**/107
Dramatische Literatur **2**/87; **3**/29, 30, 104, 164, 175
Dramatischer Kurs **3**/193
Dreigliederung des menschlichen Organismus **1**/106, 163; **2**/89, 115, 257–263, 266, 267, 286; **3**/78
Dreigliederung des sozialen Organismus **1**/81, 84, 95, 119, 123, 152, 164, 165, 183–185, 205, 218, 228, 229, 230, 241, 252–254, 255–257, 270, 289; **2**/67, 119, 157, 250–252, 254, 255; **3**/39, 113, 114, 118–120

- Bewegung **1**/84, 230, 252–254, 255–257; **2**/157, 250–252; **3**/39, 118–120
- Film **1**/152, 153
- Freies Geistesleben **1**/95, 164–166, 205; **2**/65, 254; **3**/112–114
- Gegenbilder **1**/254; **3**/112–114
- Kernpunkte der soz. Frage **1**/81, 123, 241
- Weltschulverein **1**/183, 185, 228, 229, 289
- Zeitschrift **1**/119; **2**/67, 119, 251

Dreiteilung der Oberstufe **2**/146, 174
Dresden **1**/68
Dünger **3**/130, 131
Dürer, Albr. **2**/88, 216, 231; **3**/28, 76, 128
Dur und Moll **1**/223
Durchtragen durch Krisen **1**/160; **2**/101, 178; **3**/82, 83, 134, 149, 169, 184
Du-Sagen **2**/31
Duschen **2**/301

Egoismus und Idealismus **3**/63
Ehrfurcht **2**/111, 114
Ehrgeiz **1**/78, 114, 144, 145, 161, 195
Eifer anregen **2**/40
Eichendorff, Josef **2**/83; **3**/80
Eigentum **3**/189
Eignung für die Waldorfschule **1**/193–199; **2**/64, 73, 169; **3**/20–23
Einheit von Lehrer- und Schülerschaft **1**/111; **2**/111, 112, 204
Einheitsschule **1**/61, 189, 218; **3**/49
Einleitung z. Eurythmieaufführung. **3**/89
Einleitung des Unterrichts **1**/80, 81, 96, 97, 98, 257, 258
Einsicht wecken **1**/76; **2**/49, 204, 206, 305; **3**/85, 189
Einstein, Albert **1**/92, 233; **2**/76
Einzelsprechen s. Arbeitsunterricht **1**/123, 141, 172, 246–249, 269; **2**/107; **3**/136
Einzelunterricht **2**/305
Eiszeit **1**/86
Ellicot **1**/118
Eltern, Allgemeines **1**/73, 75, 110, 120, 123, 131, 137, 138, 148, 172, 260, 261, 266, 288; **2**/47, 54, 75, 116, 148, 185, 190, 194, 195, 204, 289; **3**/168, 169

- Aussprache über einzelne Kinder **1**/169, 249, 263, 264; **2**/71, 72, 74, 100, 101, 109, 110, 122, 123, 134, 136, 137, 138, 148, 150, 167, 171, 172, 176, 177, 188, 189, 190, 191, 195, 196, 290, 301; **3**/50, 61, 82–85, 149, 150, 169, 180, 181

Elternabend **1**/110, 270; **2**/81, 116, 148, 180, 269, 276, 284, 289; **3**/181
Elternsprechstunde **1**/110
Emerson, Ralph Waldo **2**/221; **3**/106
Engelwesen **1**/103, 130; **2**/63, 64
England **1**/229; **2**/60, 150, 176, 191, 207–211, 224, 300; **3**/34, 35, 86, 90–92, 107, 113, 171–175

- Besuch aus **2**/150, 191, 207–211
- Cross, Miss **2**/60, 89; **3**/94
- Engländertum **2**/224, 300; **3**/107, 174, 175
- Ilkley **3**/90
- Insel **1**/85, 86; **3**/34

– MacMillan **3**/91, 107
– Penmaenmawr **3**/92
– Schülerin aus **2**/176
– Schulen **2**/60, 210, 224; **3**/86, 94
– Sprachliches **3**/171–175
– Zeitgeschichte **1**/229; **3**/113
Englisch **1**/67, 69, 77, 113, 122, 123, 128, 133, 136, 137, 274, 283, 284; **2**/27, 30, 36, 39, 50, 106, 107, 158–162, 182–187, 195, 196, 199–201, 206, 208, 209, 221, 272–274; **3**/32, 40, 41, 106, 153, 161–165, 170–175
– Eurythmie **1**/113
– Grammatik **2**/272–274; **3**/162–165
– Konversation **1**/77, 123, 128, 133, 283, 284; **2**/30
– Lehrplan **1**/67; **2**/27, 39, 200; **3**/106, 153, 161–165, 170–175
– Lektüre **1**/275; **2**/39, 107, 221; **3**/32, 40, 41, 106
– Methodik **1**/77, 113, 123, 128, 133, 274, 275, 283, 284; **2**/30, 106, 199–201, 205, 206, 208, 209; **3**/32, 153, 161–165, 170–175
– Schriftliche Übung **1**/77, 113, 236, 284; **2**/30
– Sprachvergleiche **2**/200; **3**/170–175
– Stundenplan **1**/67, 69; **2**/50, 158–161, 182–187, 195–197
– Übersetzung **1**/123, 128; **2**/36; **3**/161, 163, 164
– Wahlfrei **2**/201
Enthusiasmus **1**/63, 280; **2**/95, 96, 108, 141–143, 149, 179, 194, 206, 282; **3**/48, 62, 88, 89, 101, 189, 190
Entlassungen **1**/193, 194, 206; **3**/23
Entspannung im Unterricht **1**/280; **2**/20, 264–266
Entwicklungsepochen siehe Altersstufen
Entwicklungsjahre **1**/77, 78, 286; **2**/48, 49, 80, 84–87, 91, 92, 93–95, 100, 222, 223; **3**/59, 60–63, 65, 72–75, 125, 132–135, 139, 179, 182, 183, 186
Epochenhefte **3**/52, 53
Epochenunterricht **1**/66, 75, 122, 123, 267, 268; **2**/17, 18, 23, 27, 28, 41, 52, 53, 68, 83, 94, 115, 116, 144, 164, 172, 185, 187, 204, 233, 234; **3**/25–27, 104
Erde und Kosmos **1**/89–94, 103, 109; **2**/104, 214; **3**/34, 35, 42–44, 70, 71, 78, 79, 113, 157, 192, 193
Erdgeschichte **1**/85–88, 106–109; **2**/23, 24; **3**/77–79, 156
Erdinneres **1**/88; **3**/42, 43
Erdkunde **1**/85–88, 103, 104, 220, 280; **2**/23, 24, 105, 234, 291; **3**/31, 34, 35, 42–44, 78, 79, 152
Erfindungen für die Schule **3**/91, 92
Erhaltung der Energie **1**/88, 89
Erholung der Lehrer **3**/21, 24, 88, 89, 139, 140
Erinnerung **1**/79, 80, 124, 128, 279–281; **2**/88; **3**/70, 192, 193
Erkenntnistheorie **3**/147
Erkältung **3**/22
Ermüdung im Unterricht **2**/40, 204; **3**/166
Ernährung **2**/191, 258–263, 267, 268, 284–289, 298, 299; **3**/57, 81, 86
Ernennung von Lehrern **1**/196, 197, 206, 268, 285; **2**/22, 36, 91, 98, 302; **3**/23, 26, 93, 94, 130, 145, 176, 177
Eröffnungsfeier **2**/17, 36, 202
Eröffnungsspruch der Schule **1**/81, 96–98
Erwiderung auf Angriffe **2**/149; **3**/192
Erzählen **1**/66, 100–104, 112–114, 116, 123, 139, 147, 193, 267, 268; **2**/30, 32, 33, 36, 63, 89, 176–178; **3**/44, 97
Erziehung, allgemeine Fragen **1**/258, 288; **2**/68, 71, 72, 73, 80, 91, 92, 95, 125, 126, 132, 133, 214, 222, 223; **3**/108, 140
Erziehung, moralische **1**/96, 114, 124, 125, 139–141; **2**/45, 46, 48, 49, 79, 80, 84, 91, 92, 132, 133, 135, 151, 152, 171, 172, 214, 226, 256; **3**/56, 64–66, 97, 98, 182–184, 188, 189, 194
Erziehungstagungen **2**/75–79, 239; **3**/16–21, 122, 123, 136–138, 194
«es», etymologisch **3**/69
Esoterik **1**/139, 214, 217; **2**/43, 56–58, 84, 85, 119, 180, 181; **3**/110–112, 142
Etrusker **1**/115
Etymologie **2**/109, 216; **3**/69
Euripides **2**/85
Eurythmeum **1**/120, 135, 143, 202
Eurythmie **1**/65, 66, 78, 113, 114, 120, 123, 127, 134, 135, 143, 146, 152, 153, 156, 157, 161, 173, 174, 224, 239, 242, 257, 258, 269, 271, 275, 276, 279, 287, 288; **2**/21, 28, 53, 54, 74, 92, 106, 116, 117, 151, 162, 164, 187, 197, 218, 241, 293–296; **3**/27, 65, 75, 76, 89, 96, 106, 107, 109, 157, 169, 170, 193

– Allgemeines **1**/78, 113, 127, 143, 152, 156, 173, 257, 271, 272, 279; **2**/21, 197, 241; **3**/89, 97, 169, 170
– Disziplin **3**/65, 75, 106, 107
– Ensemble **2**/28, 92
– Feiern **1**/157; **2**/17, 36, 37
– Formen **1**/250; **2**/106
– Fremdsprachen **1**/113
– Hilfsklasse **1**/269; **2**/54; **3**/109
– Kindergarten **1**/134, 146
– Kunstunterricht **2**/106
– Lauteurythmie **3**/169, 170
– Lehrer **1**/120; **3**/27, 106, 107, 169, 170, 193
– Lehrplan **1**/224; **2**/28, 92, 106, 162; **3**/27, 157
– Menschenkunde **1**/134, 135, 160; **2**/105, 293–296
– Musik **1**/78, 239, 243; **2**/106
– obligatorisches Fach **1**/120, 123, 127, 243; **2**/74
– Sonderklasse **1**/275, 276, 279, 287; **3**/27
– Stundenplan **1**/65, 66; **2**/163, 164, 165, 187, 195, 196; **3**/27, 76, 157
– Temperamente **1**/134
– Toneurythmie **1**/78, 143, 239; **2**/28, 53, 92, 162; **3**/169
– Turnen **1**/66, 174, 175; **2**/151, 293–296
Eurythmieaufführungen **1**/153, 157, 271, 275, 276, 287, 288; **2**/37, 116; **3**/89
Eurythmieausbildung **3**/27, 126, 169, 170
Eurythmie-Einleitungen **3**/89
Eurythmiefiguren **2**/241, 294; **3**/96
Eurythmieformen **1**/117, 250; **2**/27
Eurythmiekurse für Erwachsene **1**/120, 143
Eurythmiesaal **1**/135, 143, 186, 202, 223; **2**/21, 218, 240
Eurythmieschuhe **1**/242
Evangelien **1**/104; **2**/33, 109, 112; **3**/42, 129, 157
Exaktheit **1**/161, 196, 247; **2**/110, 242–248; **3**/141, 168
Examen, Allgemeines sonst siehe unter Abitur **2**/66, 67, 81, 82, 90, 273, 302, 303; **3**/39, 50, 80
Examensangst **2**/273, 302; **3**/80
«Expansion of England», Lektüre **2**/107
Experimentalpsychologie **2**/92
Experimentelle Pädagogik **2**/69, 70
Extraunterricht **1**/275, 276, 287, 288; **2**/50, 305; **3**/27, 85

Fabeln **2**/33, 62
Fachlehrer **1**/145, 198, 199, 264; **2**/17, 36, 64, 79, 108, 109, 172, 173, 188–189, 217
Fachtüchtigkeit **1**/196; **2**/76
Falsche Worte anwenden **1**/81
Falstaff **3**/174
Farbe **1**/154, 192, 240, 241, 242, 281; **2**/43, 51, 62, 118, 150, 240, 241, 294; **3**/127, 128, 146
Farbe der Bänke, der Räume **1**/192; **2**/240
Farbenlehre **2**/43; **3**/146
Faust **2**/84, 86, 88, 212, 275; **3**/104
Fehlende Schüler **1**/72, 121, 156, 170; **2**/75, 100, 113, 121, 122, 177; **3**/56
Feiern **1**/125, 152, 157, 289; **2**/17, 36, 37, 92; **3**/129, 146
Feierlichkeit **1**/225; **2**/111, 222; **3**/129
Feldmessen, Situationszeichnen **2**/18, 29, 30, 98, 99, 105; **3**/158–160
Ferienkolonie Siebenbürgen **3**/139
Festeszeiten **1**/286; **2**/32; **3**/129
Fibel **1**/250; **2**/55
Film **1**/152, 153; **2**/92
Finanzierung **1**/70, 71, 95, 145, 176–181, 182–185, 186–191, 197, 201–203, 207–213, 228–233, 250, 256, 263; **2**/21, 38, 91, 147, 194, 203, 204; **3**/89, 90, 130
– Ausbau im großen **1**/95, 145, 177, 182, 201, 202, 212
– Einzelnes **1**/70, 71; **2**/203, 204; **3**/130
– Lehrmittel **1**/70, 71
– Waldorfschulverein **1**/207, 256; **2**/91; **3**/89, 90
Fingergeschicklichkeit **1**/150
Finnische Sprache **2**/214; **3**/172
Fischer, Kuno **2**/88
Flegel **3**/56, 59, 62, 143, 144
Fleischnahrung **2**/228, 285, 286
Fleißprämien **1**/71
Formationen **1**/85–88, 106–108; **3**/76–79
Formen des Denkens **1**/146, 147, 150, 163, 164, 221; **2**/73; **3**/36–38, 74, 106, 147
Formen des Zusammenlebens **1**/73, 125, 206–209, 214–217; **2**/236–238, 241–247, 254; **3**/54, 55
Forschungsinstitut **1**/124, 257; **2**/18; **3**/119
Fortbildungskurse, -schule **1**/121, 126, 128, 145, 176, 260, 261, 276, 277; **2**/18, 32, 54, 74; **3**/49
Fortbildungsschule in Dornach **1**/192; **2**/50; **3**/44, 143

Fortschritte **1**/140, 155, 252; **3**/127
Fragen stellen **1**/123, 141, 236, 247, 249; **2**/68, 96, 106, 107, 114, 145, 174, 214; **3**/27, 50, 81
Frakturschrift **3**/166
Frankreich **1**/165; **2**/276–278, 282–284
Französisch **1**/67, 69, 77, 113, 123, 128, 237, 283; **2**/27, 30, 33, 62, 63, 87, 95, 97, 98, 106, 107, 114, 115, 116, 158–162, 182–187, 195–197, 199–200, 205, 206, 221, 276–283; **3**/40, 106, 153, 161–165, 170–175
– Abschaffung **2**/95, 276–283; **3**/106
– Grammatik **2**/114, 115; **3**/162–164, 170–175
– Konversation **1**/77, 123, 128; **2**/30, 98, 106, 107, 114, 115
– Lehrplan **1**/77, 237; **2**/27, 30, 33, 95, 97, 115, 116; **3**/161–165, 170–173
– Lektüre **1**/283, 284; **2**/30, 33, 35, 36, 62, 88, 98, 107, 221; **3**/106
– Methodik **1**/77, 123, 128; **2**/62, 63, 106, 107, 114, 115, 199–201; **3**/153, 161–165, 170–175
– schriftliche Übung **1**/77, 113
– Sprache **2**/115, 200, 277, 278, 280–283; **3**/171–175
– Stundenplan **1**/67, 69; **2**/158, 168, 182–188; **3**/40
– Übersetzen **1**/123, 128; **3**/161, 163
Freie Hochschule **1**/192; **2**/279; **3**/39, 111–122, 144, 145
Freier Religionsunterricht, siehe Religionsunterricht
Freies Geistesleben **1**/95, 164, 165, 185, 205, 218, 271; **2**/65, 67–69, 75, 242, 250, 254, 255, 278, 279; **3**/113, 118, 119
– Abderhalden **1**/205
– Anthroposophische Gesellschaft **3**/113, 118, 119
– Bund für freies Geistesleben **2**/242, 250, 254, 255, 278, 279
– Kulturrat **1**/95, 164, 165
– Schulbewegung **1**/185, 218, 271; **2**/65, 75, 278
Freigeben **1**/157, 158, 161
Freiheitsimpuls **1**/215
Freiplätze **1**/188
Freistunden **2**/203, 204
Freiübungen **2**/292
Fremdsprachen siehe Sprachunterricht
Freud, Sigmund **2**/48
Freundschaft der Lehrer **2**/270; **3**/141
Friedrich Barbarossa **3**/66
Fröbel, Friedrich **1**/133, 146, 162, 163, 270; **3**/92

Gabelsberger Stenographie **2**/31; **3**/166
Gabelung des Unterrichts **2**/144, 146, 152–161, 174, 196, 199, 200; **3**/27, 39, 45, 46
Galilei, Galileo **1**/91, 98
Garibaldi, Giuseppe **3**/137
Gang **1**/247; **2**/177, 178; **3**/108, 109
Gartenbau **1**/120, 121, 144, 145, 193–196; **2**/57, 94, 130, 131
Gautsch, Paul **1**/237
Gebet **1**/81; **2**/111
Gedächtnis **3**/70, 71, 192, 193
Gedächtnispflege **1**/124, 128, 280, 281
Gedankenflucht **1**/247
Gedankenformen **1**/146, 147, 163, 164, 221, 238; **2**/73; **3**/36–39, 75, 107, 147
Gedichte **1**/96–98, 100, 112, 123, 126, 244, 266, 284; **2**/106, 107, 176; **3**/56, 80, 87, 104, 159, 172
Gefahren vorbeugen **1**/161; **2**/171, 172, 189, 190
Gefühlsentwickelung **1**/98, 100, 104, 105; **2**/229–233
Gegner **1**/95, 164, 185, 208, 228; **2**/69, 70, 80, 91, 92, 118, 120–123, 125, 127, 137, 154, 180, 181, 202, 225, 226; **3**/17, 18, 71, 113
Gehaltsregelung **2**/242
Geibel, Emanuel **2**/99; **3**/80
Geist der Schwere **2**/149, 264; **3**/56
Geist der Waldorfschule **1**/61–64, 73, 80, 111, 162–168, 193–195, 215–217, 268, 270, 288; **2**/22, 73, 77, 111, 112, 127, 134, 139, 140, 149, 150, 178, 179, 222–226, 231; **3**/36–38, 55, 111–114, 182, 183, 190, 191
Geistesforschung **1**/214–217; **2**/56–58; **3**/114
Geisteswissenschaft, Darstellung der **1**/110, 233, 234; **2**/69, 70; **3**/90, 158–160
Gelassenheit **1**/160; **3**/62, 73, 107, 144
Genauigkeit **1**/81; **2**/70, 242, 246
Geodäsie **2**/29, 105; **3**/153, 158, 160
Geographie **1**/85–88, 103, 220, 279–281; **2**/24, 105, 234, 291; **3**/30, 31, 34, 35, 42–44, 76, 79, 152

Geologie und Mineralogie **1**/85–88, 106–108, 220; **2**/24, 27, 99, 105; **3**/30, 31, 35, 42–44, 76–79, 158
Geometrie **1**/222 (8./9. Klasse), 225, 226, 233, 234 (Hochschulkurse), 236, 265 (6. Klasse); **2**/24, 25 (10. Klasse), 42–44, 103 (11. Klasse), 130; **3**/37, 38, 91, 153–155 (11./12. Klasse), 167
Geräteturnen **2**/292, 296–298; **3**/107
Gerechtigkeit **1**/249; **2**/152; **3**/61, 84
Gerede über die Schule **1**/73, 252, 262; **2**/67, 94, 99, 100, 120, 131, 132, 137, 139, 140, 180, 181, 189, 190
Gerhard, Der gute **2**/176
Germanische Mythologie **3**/28, 29
Geschäftsbriefe **1**/129; **2**/34
Geschäftsordnung des Verwaltungsrates **2**/249
Geschichte **1**/68, 69, 70, 82, 87, 88, 91–95, 103, 105, 106, 115, 118, 122, 129, 130, 156, 219, 220, 235, 237, 257, 258, 264, 274, 279, 280; **2**/17, 19, 23, 33, 35, 47, 74, 102, 128, 144, 150, 211–213, 221, 223, 234, 255, 274, 275, 276, 277, 283, 284, 290, 291; **3**/19, 28, 29, 30–32, 34, 35, 51, 52, 53, 66, 74, 87, 92, 93, 148, 151, 152, 157–160, 192, 193
- Antike **1**/115, 118, 129; **2**/23; **3**/92, 93, 148, 151, 152
- Grimm, Herman **1**/220, 235
- Lehrplan **1**/82, 83, 115, 122, 219, 220, 235, 237, 264; **2**/23, 33, 102, 212, 213; **3**/28, 29, 31, 34, 51, 66, 148, 151, 152, 157, 192, 193
- Lektüre **1**/68, 122, 219, 220, 235, 274; **2**/35, 36, 74, 221; **3**/30, 31, 53, 66, 87
- Menschenkunde **1**/92, 280; **2**/19, 20; **3**/35, 152, 192, 193
- Methodik **1**/70, 82, 83, 156, 257, 258, 279, 280; **2**/19, 20, 47, 102, 127, 128, 144, 223, 234, 274, 275, 290, 291; **3**/19, 28, 29, 31, 34, 35, 52, 53, 74, 148
- Orient **1**/115, 129, 130; **3**/152, 192, 193
- Österreich **1**/129, 237
- Parzivalkultur **2**/211–213, 223, 290; **3**/66, 88
- Religion **1**/103, 105, 115, 130; **3**/74, 87, 157
- Stundenplan **2**/18
- Zeitgeschichte **2**/33, 150, 255, 276, 277, 282, 283; **3**/151, 158, 159
Geschicklichkeit **1**/145, 150, 247; **2**/44
Geschlechtsfragen **1**/223, 224; **2**/47–49, 79, 91, 92; **3**/60–62, 72–74, 75
Geschmacksbildung **1**/154, 241; **2**/27, 28, 51, 99, 106
Geschrei in der Klasse **1**/81, 82, 140, 141, 153, 266; **2**/141; **3**/57, 65
Geschwindigkeit **1**/93
Gestein **1**/88
Gesundheitslehre **2**/18, 29, 98, 99, 191
Gesundheitszustand der Schüler **2**/20, 61, 191, 192, 260–266, 284–289; **3**/57
Gewissen **3**/134
Gewissenhaftigkeit **1**/81; **2**/70, 73, 75, 232, 244–246; **3**/24
Giordano Bruno **1**/98
Giotto **2**/231
Gladstone **2**/210, 224
Gleich, General von **2**/137
Gleichgültigkeit **2**/156
Gliedmaßen-Stoffwechselsystem **2**/258
Goethe **1**/100, 118, 122, 125, 126, 219, 220, 226, 242; **2**/41, 43, 67, 84, 85, 86, 87, 88, 93, 149, 212–214, 232, 275; **3**/29, 54, 87, 104, 106, 158, 173
- Ästhetik **3**/158
- «Dichtung und Wahrheit» **1**/122
- «Egmont» **2**/87
- Emerson **3**/106
- Farben- und Tonlehre **2**/43
- «Faust» **2**/84, 86, 88, 212, 275; **3**/104
- Grimm, Herman **1**/219
- «Hamlet» **2**/86
- «Iphigenie» **2**/41, 86
- Lesen und Schreiben **2**/67, 149; **3**/54
- Lyrik **1**/125, 126; **3**/29, 87, 172, 173
- «Märchen», «Die Geheimnisse» **2**/212–214, 275
- Metamorphose **1**/100
- Musik **1**/242; **2**/43
- Naturwissenschaft **1**/100; **2**/43; **3**/104
- Präexistenz **1**/226
- Schiller **1**/118; **2**/88, 93
- Zeitalter Goethes und danach **2**/232
Goethe-Biographien **1**/130
Goethe-Schiller-Archiv **1**/129
Goetheanum **1**/154, 184, 185, 189, 190, 192, 212, 245, 287, 288; **2**/47, 123, 124, 225, 226; **3**/89, 90, 110–122, 147, 191
Goetheanum, Zeitschrift **1**/251; **2**/79; **3**/86, 89, 91, 111, 122, 137, 138

Göttliche, Das **1**/100–106
Goldenes Buch der Kinderpsychologie **1**/128, 129
Gottsched, Johann Christoph **3**/29
Gralssage, siehe auch Parzival **2**/213; **3**/88
Grammatik **1**/129, 135, 219; **2**/62, 66, 114, 115, 200, 217, 234, 265, 272, 273, 290, 291; **3**/53, 54, 67–70, 162–164, 170, 171
– deutsche **1**/129, 135; **2**/114; **3**/170, 171
– Fremdsprachen **2**/114, 115, 200, 234, 272, 273; **3**/162–165, 170, 171
– Interpunktion **3**/53, 54, 67–70
– Lehrplan **2**/66; **3**/67–70, 162–164, 170, 171
– Menschenkunde **1**/135; **2**/62, 200, 265, 272; **3**/170, 171
– Methodik **1**/135, 219; **2**/62, 66, 114, 115, 142, 143, 217, 234, 272, 290; **3**/170, 171
– Perfektum **1**/135; **2**/273
– Terminologie **2**/66, 272–275
Graphik **1**/241; **2**/231
Greif, Martin **3**/80, 173
Griechenland, Geschichte **1**/82, 92; **2**/23, 24, 177; **3**/41, 92, 93, 148, 152
Griechisch **1**/67, 275, 285; **2**/31, 38, 41, 42, 62, 70, 83, 87, 109, 143, 158–162, 184–187, 195–197; **3**/164, 170, 171
Griechische Sagen **2**/177
Grillparzer, Franz **2**/35, 87; **3**/80
Grimm, Herman **1**/219, 235; **2**/28, 33; **3**/18, 19, 37, 54, 68
Grimm, Jakob und Wilhelm **1**/219; **2**/176, 274
Grimmelshausen, Hans J. Chr. **1**/213
Grimms Märchen **2**/176
Größe der Klassen **1**/169, 173, 175, 186, 238, 255, 274, 286; **2**/52; **3**/33
Großköpfige Kinder **2**/259, 267; **3**/57
Gründung der Waldorfschule **1**/61–64, 69, 164, 165, 209, 210; **2**/82, 246
Grundschulgesetz **1**/119; **2**/242, 250, 251; **3**/145
Gruppenseele **1**/78, 141, 248, 269; **2**/107; **3**/135, 136
Gruppenunterricht **1**/172, 283; **2**/52, 152, 183, 184
Gschaftlhuberei **1**/271, 272; **2**/54
Gudrun **2**/22, 102; **3**/151
Gurnemanz **2**/213
gute Gerhard, Der **2**/176
Gutes ins Gegenteil verkehren **1**/140; **2**/126, 127, 141, 159, 179, 199; **3**/19, 20, 182, 183
Gymnasium **1**/261; **2**/28, 159, 183, 184–187; **3**/36, 37
Gymnastik **2**/292; **3**/191

Haag, Den **1**/229, 230; **2**/193
Haaß-Berkow, Gottfried **1**/231; **3**/194
Häkeln **2**/52, 172
Hamburg **2**/154
Hamerling, Robert **2**/35, 207
Hamlet **2**/86
Handarbeit **1**/67, 115, 145, 146, 161, 193–195, 199, 225, 226, 239, 241–243, 249, 269, 270, 281; **2**/19, 27, 28, 34, 43, 51–53, 66, 75, 89, 92, 98, 108, 161, 163, 164–166, 172, 195, 196, 205, 206, 240, 290; **3**/91, 128
– Allgemeines **1**/193–195, 281; **2**/75, 165, 166, 206; **3**/91
– Buchbinden **1**/115, 145, 241, 270; **2**/53, 89, 98
– Disziplin **1**/239, 249
– Fingerhut **1**/161, 199
– Hilfsklasse **2**/172
– Jungen und Mädchen **1**/146; **2**/205
– Künstlerischer Sinn **1**/241, 270; **2**/19, 28, 43, 51, 52
– Lehrer **1**/194–197, 225, 226, 249; **2**/97, 206
– Lehrplan **1**/146; **2**/75, 89, 92, 98, 108, 165, 166, 205; **3**/91
– Puppen **1**/242
– Schuhe machen **1**/115, 242, 281; **2**/290
– Spielzeug **1**/224, 241, 270; **3**/128
– Stricken **1**/146, 161, 270; **2**/34, 52
– Stundenplan **1**/67; **2**/52, 66, 74, 108, 161, 164–166, 195
– Wandschmuck **2**/240
Handfertigkeit, Handwerk **1**/144, 157, 159, 193–195, 199, 224, 225, 239, 246, 270, 281; **2**/27, 28, 51, 52, 115, 116, 163, 164, 195, 219, 240; **3**/91, 128
– Allgemeines **1**/157, 195, 281; **2**/219
– Epoche **1**/239; **2**/115, 116, 163, 164, 219
– Gebrauchsgegenstände **1**/159, 224, 225, 270; **3**/91
– Lehrer **1**/193–195, 199
– Räume **1**/246; **2**/240
– Spielzeug **1**/224, 225, 270; **3**/128
– Stil **1**/224, 225, 270; **2**/27

– Stundenplan **2**/163, 164, 219
Hanslick, Eduard **2**/64
Harmonielehre **2**/28
Harnack, Adolf von **1**/130
Haubinda **2**/33
Hauck, Guido **1**/225
Hauptmann, Gerhart **2**/85; **3**/104
Hauptunterricht **1**/65–68, 69, 78, 117, 123, 173, 200, 238, 251, 267; **2**/17, 18, 23, 27, 37, 38, 41, 52, 68, 96, 142, 143, 164, 172, 182–185, 187, 204; **3**/25–27, 50
Hausaufgaben **1**/113, 114, 118; **2**/40, 84, 108, 206
Haydn, Josef **1**/224
Hebbel, Friedrich **2**/87, 106; **3**/80
Hebel, Johann Peter **3**/165
Hebräer, Hebräisch **3**/78, 87, 152
Heeren, Arnold Hermann L. **3**/30, 31
Hegel, G. W. Fr. **3**/148, 149
Heileurythmie, Allgemeines **1**/190, 269; **2**/54, 153, 165; **3**/50, 166
Heileurythmie-Übungen **1**/113, 114, 117, 123, 124, 149–153, 258; **2**/88, 177, 190, 191; **3**/33, 56, 82, 86, 109
Heilmittel siehe Medizinisches
Heilpädagogik siehe Kinder, einzelne
Heilpädagogischer Kurs **3**/170
Heine, Heinrich **2**/283; **3**/80
Heinrich II. **3**/88
Helmholtz, Hermann von **2**/67
Helmoltz Weltgeschichte **1**/115
Herbart, Johann Friedrich **1**/162
Herder, Gottfried **1**/122, 219, 220; **3**/80
Hesse, Hermann **2**/86
Hilfsklasse, Allgemeines **1**/123, 125, 148–150, 227, 264, 279, 281, 285; **2**/37, 45, 54, 109, 306; **3**/169
Hilfsklasse, einzelne Kinder **1**/151, 152, 171, 227, 281–283, 285; **2**/45, 61, 72, 81, 109, 112, 113, 177, 178; **3**/33, 63, 169
Himmelskarten **2**/114, 230, 231
Himmelskunde **1**/89–95, 109, 222, 223; **2**/106, 114, 197, 214, 230, 231; **3**/31, 34, 43, 78, 79, 153, 192, 193
Hinweise auf Vorträge und Schriften siehe Steiner, Rudolf
Hitzeferien **1**/157, 158; **3**/80
Hochdeutsch **2**/215
Hochschule und Universität **1**/94, 95, 191, 225, 226, 277; **2**/136, 146; **3**/32, 35–39, 124, 125, 144
Hochschule, Freie **1**/192; **2**/279; **3**/35, 39, 111–119, 121, 144
Hochschulkurse **1**/232 (Dornach), 233 (Stuttgart), 256; **2**/69 (Berlin); **3**/159, 160 (Stuttgart)
Höflichkeit **2**/208; **3**/55
Hölderlin, Friedrich **3**/80, 141
Hohenheim **1**/254
Hohenzollern **1**/129, 237
Hohes Lied Salomonis **1**/101
Holbein, Hans d. J. **2**/231
Holland **1**/229; **2**/78, 193, 217
Holzschnitt **2**/231
Homer **2**/85; **3**/93
Horaz **2**/221; **3**/41
Hort **1**/112, 117
Hospitieren **1**/120, 152, 165, 168; **2**/142, 207–209; **3**/51, 83, 91, 117, 191
Hospit. Schüler **2**/59, 290; **3**/98, 179, 180
Humor **1**/81, 113, 281; **2**/20, 22, 33, 62, 108, 264–266; **3**/55, 56, 62, 65, 73, 107, 109, 144, 163, 164, 174
– Disziplin **1**/81; **3**/65
– Gedächtnis **1**/281
– Gelassenheit **3**/62, 73, 107, 144
– Grammatik **3**/163, 164
– Jean Paul **2**/22, 33
– Kontakt **2**/20; **3**/107
– Lektüre **2**/22, 33, 62; **3**/163, 164
– Nichtsnutzigkeit **3**/62, 73, 144
– Seelisches Ausatmen **1**/113; **2**/108, 264–266; **3**/109
– Shakespeare **3**/174
– Simony, Oskar **3**/109
– Umgangsformen **2**/266; **3**/55, 56, 65
– Unterricht **1**/281; **2**/62, 108, 264; **3**/55, 163, 164
Hypnose **2**/120
Hyperboräisches Zeitalter **1**/107, 108

Ibsen, Henrik **2**/85; **3**/151, 158, 159
Ich **2**/262; **3**/55, 58, 70, 107, 108, 134, 152, 162, 171
Ideal **1**/72, 83, 95; **2**/295, 296
Ilkley **3**/90, 126, 173
Illusionismus **3**/20
Imagination **1**/116, 265; **3**/172
Immermann, K. L. **3**/80
Inder **2**/23, 24, 74; **3**/152, 172, 192
Individualität **1**/285; **2**/49, 101; **3**/57, 85, 90, 136, 169, 180, 183, 184, 187

Inflation **3**/89
Initiierte **3**/137
Innere Opposition **1**/232; **2**/95, 206, 207, 222; **3**/73, 75
Inspiration **1**/265; **3**/172
Instrumente, sonst siehe Orchester **1**/223, 224, 246; **2**/28
Intellektualismus **2**/232, 233; **3**/187, 188
Intelligenz im Reifealter **3**/72–74
Interesse entwickeln **1**/63, 118; **2**/43, 44, 84, 96, 234; **3**/72
Internat **1**/191, 192; **2**/54, 89, 224
Interpunktion **3**/53, 54, 60, 63, 65, 67–69
Intuition **1**/265; **3**/172, 173
Islam **1**/130
Italienische Sprache **2**/282; **3**/173

Jahresbericht, Prospekt **1**/127, 131, 132, 251, 270, 288, 289; **2**/55
Jahresfeste, Jahreszeiten **1**/286; **2**/32; **3**/129
Jahve **3**/152
Jean Paul **1**/219, 226, 237, 274, 278; **2**/22, 33, 88
Jena **2**/60, 116–118
Jordan, Wilhelm **2**/87, 98, 99
Journalismus **2**/75, 76, 283
Juden **3**/87, 152
Jüngerwerden der Menschheit **1**/80, 81; **3**/35
Jugendlichkeit **2**/47; **3**/137, 138
Jugendausgaben **2**/84, 85, 86
Jugendbewegung **2**/46, 47, 60, 117, 156, 157; **3**/37, 94, 95, 135, 137, 138, 143, 177
Jugendfeier **1**/125, 156, 157; **2**/198, 304, 305; **3**/129, 177, 178, 192
Jugendgericht **3**/186
Jugendkurs, Pädagogischer **2**/154–157
Jugendsektion **3**/135, 137, 143
Jugendtagungen, Anthroposophische **2**/46, 47, 60, 116, 117, 156, 157; **3**/94, 95, 177
Jungen und Mädchen **1**/125, 141, 146, 174 (Turnen); **2**/28, 29, 30, 47, 48, 91, 100, 205, 296 (Turnen); **3**/54, 74

Kaiserslautern **2**/78
Kalkpräparate **2**/287–289; **3**/57
Kant, Immanuel **3**/84, 94, 108
Karma und Reinkarnation **1**/79, 101–109, 226; **3**/51, 58, 70, 71, 108, 137, 167
Karutz, Richard **2**/276–284
Kassel **3**/123
Katholizismus **2**/58, 63, 86, 111, 112; **3**/88, 113
Kavaliersperspektive **2**/42; **3**/37, 153, 167
Keats, John **3**/174
Keller, Gottfried **3**/80
Kelten **1**/115
Kerner, Justinus **3**/80
«Kernpunkte der sozialen Frage» **1**/81, 123, 241
Keyserling, Hermann von **1**/254
Kinder nach dem Lebensalter siehe Altersstufen
Kinder besprechen und erkennen **1**/74, 76, 96, 113, 114, 117, 123, 124, 125, 128, 139, 141, 144, 148–152, 156, 160, 169–172, 243, 246–250, 258–264, 278–283, 285; **2**/45, 46, 47–49, 59–62, 63, 64, 71, 72, 74, 75, 79, 81, 88, 91, 92, 100, 101, 109, 112, 113, 120–126, 129–137, 138, 139, 148, 151, 152, 171, 172, 175, 177–180, 188–192, 222, 268, 292, 304–306; **3**/33, 50, 54, 56–59, 60–63, 64–66, 70, 71, 72–75, 81, 82–85, 94, 97–100, 105, 107–110, 132–134, 143, 144, 149, 150, 168, 169, 180, 181, 182–189
Kinder, einzeln besprochene
j = Jungen, m = Mädchen
A.B. m **1**/114, 123, 125
A.S.K. j **1**/170
A.S. m **1**/113, 117, 125
A.W. j **1**/151, 152
B.B. j **2**/151, 152, 305; **3**/59, 66, 75, 85
B.Ch. j **1**/140, 141
B.E. j **1**/282
B.K. j **3**/149
B.N. m **1**/156
B.O. j **2**/45, 46
B.R. j **1**/267, 283
C.H. j **3**/54, 105
Ch.D. m **1**/248
Ch.O. m **2**/304; **3**/81
D. j **2**/178
D.L. j **2**/188, 189
D.M. j **2**/61, 62; **3**/60, 61
D.R. j **1**/263, 264
E. j **1**/263
E.B. j **3**/33
E.B.M. m **2**/192

E.E. j **1**/96, 113, 117, 281
E.G. j **1**/123
E.H. m **2**/114
E.M. m **1**/151
E.S. m **1**/117, 123
E.T. j **2**/190
E.W. j **1**/281
F. j **1**/285
F.L. j **1**/247
F.M. j **1**/171
F.O. j **1**/283
F.R. j **1**/117, 160, 169; **3**/60–62, 64, 65, 71, 72–74, 82–84, 132, 143, 144
F.S. j **2**/71, 72, 100, 122–126
G. m **1**/282
G.D. j **1**/249
G.L. m **1**/114
G.R. j **1**/113
G.S. j **2**/120–125, 136, 138, 139
G.T. j **1**/169, 170; **3**/64, 82
G.W. m **1**/193
G.W.A. m **2**/180
G.Z. j **1**/249
H. m **1**/149, 171
H.N. m **1**/282
H.A. j **1**/117
H.B. j **2**/121, 125, 129, 130, 135
H.K. j **1**/279
H.M. m **1**/285
H.M.A. m **2**/45
H.R. **2**/304
J.L. j **3**/60
J.W. m **2**/130; **3**/38
K. j **2**/20, 63
K.A. j **1**/171
K.E. j **3**/63, 169
K.F. j **2**/79, 171; **3**/60, 61, 64, 71, 72, 109
K.L. j **2**/175
K.P. j **2**/177, 191
K.R. j **1**/263
K.S. j **2**/91
L.A. m **3**/97, 98
L.B. m **2**/306
L.F. m **2**/304
L.G. m **1**/151
L.H. j **1**/282
L.K. m **3**/70, 109, 169
L.R. j **2**/61
M. m **1**/148
M.G. m **1**/171; **2**/112, 113
M.H. j **1**/117, 282
M.I. j **1**/282
M.T. j **1**/144
N. j **1**/247
N.G. j **2**/59, 71, 72, 95, 121–126, 129, 134, 135
N.M. m **1**/264
N.N. j **2**/305; **3**/133, 134, 184, 188
O.N. j **1**/128, 144
O.Nr. j **1**/283; **2**/222
O.R. j **1**/117, 139; **2**/100, 101, 109, 121, 122, 129, 135
P. Geschwister **1**/285
P.I. j **1**/139; **3**/56
P.M. j **2**/306
P.R. j **1**/279; **2**/74
P.U. j **2**/178
P.Z. j **2**/178; **3**/107, 150
R.A. j **3**/169
R.B. j **3**/63
R.D. j **1**/263
R.F. j **1**/250, 259
R.F.M. m **1**/261
R.L. j **2**/75
R.R. j **2**/190
S. j **1**/243
Sch. j **1**/246
S.F. m **3**/132
S.H. m **2**/126, 135
S.J. m **3**/109
S.K. j **2**/122
S.R. j **2**/290
S.T. j **3**/84, 94, 108, 168, 180
St.B. j **3**/82, 109
S.Z. j **3**/182–186, 189
T.E. m **1**/117
T.F. m **1**/240
T.H. j **2**/59
Th.H. m **3**/98
T.L. j **1**/258; **3**/60–62, 64, 65, 71, 72–74, 83, 97
T.M. j **1**/283; **2**/222
T.R. **3**/60
U.A. j **1**/278; **2**/122, 129, 134
W.A. j **1**/262; **2**/153
W.E. j **1**/281; **2**/112, 113
W.G. j **1**/281
W.L. j **1**/263
W.R.K. j **1**/248
W.R. j **2**/101; **3**/182–189

W.S. m **2**/192
X. j **2**/222
Z. j **2**/148, 178
Z.S. m **2**/48
– Einzelfälle ohne Namen
3.Kl. **1**/117, 135
4.Kl. **1**/74, 247; **2**/267
6. u. 8.Kl. **1**/76; **2**/306; **3**/50
7.Kl **2**/64, 192
10.Kl. **2**/177
11.Kl **3**/181
Auswärtiger Schüler **2**/150
Diebstahl **1**/123, 124
Gehörgeschädigt **3**/33, 98
Kinder, *einzelne Probleme*
– ängstliche **2**/306
– «Anthroposophenkinder» **1**/139; **2**/71, 179; **3**/187
– artige **1**/249; **3**/82
– Besessenheit **2**/178; **3**/61, 70, 71, 73
– besonders zu berücksichtigen **1**/112, 113, 117, 243, 247; **2**/152, 178, 179, 192, 193
– «Bolschewist» **1**/96, 113, 117, 281
– denk- und empfindungsträge **1**/113, 117; **3**/109
– erblich belastet **1**/151, 152, 160; **3**/133, 169, 188
– faul **1**/114, 144; **2**/151
– fleißig **1**/144
– Gedächtnisschwäche **1**/279; **3**/98
– Gerechtigkeitsgefühl **1**/249; **2**/152, 179 180; **3**/72, 73
– Intelligenz einseitig **1**/282, 283; **3**/65, 72, 75, 84, 85, 94, 108, 168, 180
– Klassenwechsel **1**/160, 168, 169, 170; **2**/113, 171, 172, 222, 289; **3**/33, 63, 169, 191
– Kleptomanie **1**/123, 124; **2**/88; **3**/169, 186, 188
– Koketterie **1**/114, 248
– Krüppelkinder **1**/113, 278, 279; **2**/72, 74
– Lausbuben **1**/140, 156; **2**/151–153, 222, 289, 305; **3**/54, 62, 71, 169
– Liebebedürftigkeit **1**/76, 247, 264; **3**/60, 184
– Linkshändigkeit **1**/150, 151; **2**/92; **3**/57, 58, 109, 110
– Lügen **2**/126; **3**/97, 189
– Melancholie **1**/76, 109, 110
– Minderbegabte **1**/74, 76, 149, 171, 246, 247, 264; **2**/62, 81, 193; **3**/149
– Mißtrauen **1**/160; **2**/71
– moral insanity **1**/151, 152; **3**/63, 70, 133, 134, 184, 188
– Mütterlichkeit **2**/130
– Opposition **1**/96, 262; **2**/71; **3**/54, 55, 61, 62, 73, 75
– Organfehler **1**/74, 151, 170, 263, 282; **2**/72, 192; **3**/33, 56, 70, 71, 81, 98, 107
– Pensionskinder **1**/192, 249; **2**/54, 72, 150, 152, 221, 222; **3**/84, 85, 132, 133, 180, 182–186
– Psychopathen **1**/125, 243, 269, 281–283; **2**/45; **3**/63, 105
– Rabiate **1**/74, 262, 281; **2**/72, 95, 222; **3**/132
– Reifealter **2**/48, 91, 92, 100; **3**/60–63, 65, 72–75
– Renommist **1**/262; **3**/169
– Schläfrigkeit **1**/246–248, 282; **2**/171, 172, 305
– Schlechter Schlaf **2**/191
– Schreibhemmung und -übungen **1**/128, 144, 148, 149, 150, 151, 152, 247, 258, 259, 261; **2**/175, 178; **3**/98
– Schwierige häusliche Verhältnisse **1**/139, 160, 249, 278; **2**/71, 101, 109, 121–124, 134, 306; **3**/50, 60, 65, 82–84, 132–134, 169
– Seelischer Regenwurm **1**/117
– Selbstmordgefahr **1**/160; **2**/61
– Stehlen **1**/123, 124, 125, 160; **2**/45, 46, 88; **3**/82–84, 85, 97, 133, 134, 169, 182, 186, 188
– Stottern, Sprachhemmung **1**/151; **2**/292; **3**/33
– Taubstumm **1**/226; **3**/33, 98
– Übungssprüche **1**/117, 124, 149
– Unarten **1**/139–141, 247, 248; **2**/48, 79, 92, 178; **3**/85, 133
– Unfug **2**/45, 46, 120–137, 137–140, 189, 190; **3**/72–74, 134, 135
– Ungezogenheit **1**/74, 249, 262, 282; **2**/153; **3**/56, 60, 61, 63, 132, 133, 143, 144, 149, 150, 169
– Ungerecht behandelt **1**/262; **2**/48, 132; **3**/60, 61
– Verweisung von der Schule **2**/120–137; **3**/133, 144, 182–190
– Willen dirigieren **1**/76, 77
Kinder der Hilfsklasse **1**/124, 125, 148, 149, 151, 170, 171, 264, 279, 281, 282, 283,

285; **2**/45, 61, 72, 81, 113, 178; **3**/33, 63, 169
Kinder, neu eintretende **1**/129, 149, 172, 262; **2**/45, 46, 71, 72, 149, 221, 222; **3**/84
Kinder verstehen lernen **1**/156; **2**/48, 151, 152
Kinderaufführung **1**/152, 271, 275, 276, 287, 288; **2**/116, 117, 193; **3**/107
Kindergarten, -alter **1**/121, 133, 134, 146, 147, 150, 154, 158, 176, 241, 251, 270, 276; **2**/91
Kinderhort **1**/112, 117
Kinderspiele **1**/112, 113, 133, 134, 146, 147, 150
Kinderspielzeug **1**/112, 113, 150, 154, 241, 250, 270
Kindheit **1**/156; **2**/48; **3**/25, 137
Kindlichkeit im Unterricht **3**/25
King's Langley **2**/60, 89; **3**/94
Kino **2**/91
Klassen 1–3 **1**/112, 136, 175, 201, 237, 238; **2**/32, 33, 200, 217; **3**/161, 162
Klasse 1
– Lehrer und Stundenplan **1**/65, 158, 173, 175, 186, 199, 201; **2**/17, 159, 196, 302; **3**/21, 145, 166
– Lehrplan, Unterrichtsbereich **1**/112, 123, 128, 132, 133, 149, 239, 240; **2**/33, 83, 106, 175, 218, 219, 220, 229; **3**/57
– Pädagogische und medizinische Fragen, einzelne Kinder **1**/149, 283; **2**/190, 268, 292; **3**/81
Klasse 2
– Lehrer und Stundenplan **1**/65, 173, 175, 186, 200, 201; **2**/137, 196
– Lehrplan **1**/112, 123, 128, 266, 282, 283; **2**/66, 148, 149, 218, 219, 220, 229
– Pädagogische Fragen **1**/248, 282, 283; **2**/177, 178
Klasse 3
– Lehrer und Stundenplan **1**/65, 120, 173, 175, 200; **2**/17, 196, 218; **3**/93
– Lehrplan **1**/112, 123, 128, 135, 143, 144; **2**/82, 89, 148, 177, 229; **3**/165, 166, 169, 171
– Pädagogische Fragen **1**/117, 149, 151; **2**/192; **3**/63, 169, 181
Klasse 4
– Lehrer und Stundenplan **1**/65, 120, 175, 186, 200, 201; **2**/196, 203
– Lehrplan **1**/106, 113, 122, 128, 140, 141, 282; **2**/33, 82, 175, 229; **3**/162, 163
– Pädagogische Fragen **1**/74, 113, 117, 141, 160, 169, 171, 247, 248; **2**/61, 75, 191, 289, 306; **3**/97, 169
Klassen 1–4 **1**/77, 78, 79, 96, 97, 99, 100, 101, 269; **2**/32; **3**/145
Klasse 5
– Lehrer und Stundenplan **1**/65, 120, 186, 200, 201, 273, 274; **2**/17, 196; **3**/90, 93, 100, 138, 145, 175
– Lehrplan **1**/101, 113, 122, 129, 136, 142, 248, 281, 284; **2**/19, 82, 177, 230; **3**/90, 93, 163
– Pädagogische Fragen **1**/74, 81, 117, 142, 151, 152, 161, 171, 243, 273, 281; **2**/306; **3**/61, 98, 169
Klassen 1–5 **2**/182, 219
Klasse 6
– Lehrer und Stundenplan **1**/65, 120, 169, 200, 201, 274; **2**/186, 218; **3**/145
– Lehrplan **1**/78, 101, 113, 114, 122, 129, 136, 142, 264, 265, 275, 279, 283, 284; **2**/82, 230; **3**/163
– Pädagogische Fragen **1**/76, 78, 170, 258, 281; **3**/132, 150
Klassen 1–6 **2**/161
Klasse 7
– Lehrer und Stundenplan **1**/65, 200; **2**/160, 182, 186; **3**/145
– Lehrplan **1**/67, 69, 82, 112, 115, 118, 122, 123, 136, 274, 275; **2**/33, 39, 62, 74, 84, 152, 205; **3**/163, 164
– Pädagogische Fragen **1**/76, 77, 114, 117, 123, 129, 130; **2**/62, 64, 69, 73, 79, 84, 151, 152, 192, 230; **3**/109, 110
Klassen 4–7 **1**/136, 201, 237
Klasse 8
– Lehrer und Stundenplan **1**/65, 121, 200, 260, 261; **2**/158, 255, 256; **3**/25, 26, 145
– Lehrplan **1**/67, 69, 82, 112, 115, 118, 122, 123, 136, 223, 235, 241, 274; **2**/18, 23, 82, 84, 85, 86, 88, 114, 160, 192; **3**/31, 32, 33, 81, 129, 163, 164, 171, 172, 177
– Pädagogische Fragen **1**/76, 77, 114, 117, 122, 123, 128, 129, 130, 278; **2**/154, 230, 233, 272, 304, 306; **3**/65, 75, 85
Klassen 5–8 **1**/78, 79, 97, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 125, 269; **2**/152
Klasse 9
– Lehrer und Stundenplan **1**/119, 173, 186,

200, 238; **2**/17, 18, 22, 59, 186, 188; **3**/138, 145, 192
– Lehrplan **1**/191, 219, 235, 241, 264, 274, 278, 284; **2**/22, 38, 63, 82, 88, 98, 231; **3**/28, 31, 42, 129, 146, 149, 164
– Pädagogische Fragen **1**/279; **2**/221; **3**/60, 64, 67, 71, 72, 82, 97, 108
Klassen 7–9 **1**/104, 136, 201, 226, 235, 237, 269; **2**/109, 205
Klasse 10
– Lehrer und Stundenplan **1**/173, 274, 276, 278; **2**/18, 59, 144, 146
– Lehrplan **1**/242, 288; **2**/18, 22, 24, 38, 49, 92, 94, 101, 205, 206, 207, 215, 221, 230, 231, 275, 290, 291; **3**/29, 42, 52, 106, 146, 149, 164, 174
– Pädagogische Fragen **2**/93, 125, 192
Klassen 8–10 **2**/23, 36, 38, 41, 52, 186
Klasse 11
– Lehrer und Stundenplan **2**/21, 144, 158, 187
– Lehrplan **1**/242; **2**/18, 89, 90, 93, 97, 99, 102, 184, 211, 217, 221, 231; **3**/29, 66, 76, 87, 106, 146, 149, 153, 164, 166, 171
Klassen 9–11 **2**/93, 102, 120, 125, 219, 223, 302, 305
Klasse 12
– Lehrer und Stundenplan **3**/27, 28, 123, 141, 144, 146, 151
– Lehrplan **2**/82, 99, 174, 221, 231, 303; **3**/32, 34, 40, 41, 42, 46, 51, 53, 103, 106, 146, 192
– Pädagogische Fragen **3**/150, 164, 167, 173, 174, 194
Klassen 8–12 **2**/82, 83, 116, 162; **3**/46, 55, 139, 145, 182, 183
– Vorbereitungsklasse **2**/303; **3**/34, 46, 80, 104, 123, 124, 144, 150, 194
Klasse als Einheit **1**/74, 75, 78, 83, 123, 146, 238, 275, 282, 286; **2**/61, 73, 143, 154, 256; **3**/81, 135
Klassenbuch **1**/71, 72
Klassengabelung siehe Gabelung des Unterrichts
Klassengröße **1**/169, 170, 173, 175, 186, 238, 255, 274, 286; **2**/52; **3**/33
Klassenlehrer **1**/65, 68, 69, 74, 79, 97, 112, 117, 127, 129, 145, 174, 198, 201, 275, 282, 285, 286; **2**/17, 22, 36, 51, 52, 73, 94, 122, 137, 158, 184, 197; **3**/128
– für die Oberstufe **2**/18, 23, 26, 37, 38, 94, 95, 96, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 138, 156, 172, 173; **3**/139
Klassenlektüre **1**/275, 283, 284; **2**/64, 177, 221; **3**/40, 41
Klassenräume **1**/128, 192, 244, 245, 246; **2**/21, 151, 228, 229, 230, 231, 240, 241
Klassenteilung **1**/146, 169, 170, 172, 175, 186, 238, 274, 283; **2**/35, 52, 152, 154, 158, 159, 164, 165, 170, 183, 184, 255, 256; **3**/54, 85, 93
Klassenwechsel **1**/160, 168, 169, 170, 171; **2**/113, 171, 172, 221, 289; **3**/33, 63, 169, 191
Klavierspiel **1**/143, 150, 242; **2**/92
Kleinköpfige Kinder **2**/259, 267; **3**/57
Kleist, Heinrich von **2**/35, 87; **3**/80
Kleptomanie **1**/123, 124; **2**/88; **3**/169, 186, 187, 188
Klettern **2**/297
Klingsor **2**/214
Klinisch-Therapeutisches Institut **2**/192, 289; **3**/116
Klopstock, Friedr. Gottlieb **3**/80, 93, 151
Knigge, Adolf **2**/207
Knoten schlingen **3**/109
Koedukation **1**/125, 141, 146, 174; **2**/29, 30, 47, 48, 49, 91, 92, 100, 296; **3**/54, 74
Können der Kinder **1**/74, 261; **2**/82, 114, 140, 144, 173; **3**/45, 46, 182
Koketterie **1**/114, 248, 270; **2**/212; **3**/88
Kolbe (Chemie) **2**/103
Kolisko, Eugen, Hypothesenfreie Chemie **2**/103; **3**/36, 38
Kollegium siehe Lehrerkollegium
Kommende Tag, Der **1**/178, 182, 184, 230, 253, 254, 256; **2**/34, 291; **3**/18, 99, 119
Kompromisse **1**/61, 63, 70, 218, 260, 261, 276; **2**/59, 91, 253; **3**/29, 32, 45–48, 120
Konferenz **1**/68, 83, 139, 198, 199, 214–217, 239, 276; **2**/80, 140, 193, 224, 225, 235–239, 241–250, 256, 268–271; **3**/20, 21, 55, 56, 93, 101–103, 150, 182–185, 190
– Aufgabe und Stil **1**/68, 83, 139, 239, 276; **2**/140, 224, 225, 235, 270, 271; **3**/150, 182–185
– Pädagogische **1**/83, 139; **2**/80, 193, 256; **3**/182–185, 190
– Sachliche **1**/239; **2**/140; **3**/55
– Dr. Steiner in der Konferenz **1**/214–217; **2**/193, 224, 225, 256; **3**/20, 21
– Teilnahme **1**/198, 199; **2**/270, 271; **3**/93

- Verwaltungsrat **2**/235–239, 241–250, 268–271; **3**/101–103
- Vorbereitung **2**/80, 193, 236

Konfessionen siehe sonst Religionsunterricht **1**/63, 70, 79, 103, 120, 128, 130, 167; **2**/55, 58, 63, 86, 111, 112; **3**/42, 177, 178, 179

Konfirmation **1**/70; **2**/55; **3**/177, 178, 179

Konflikte **1**/193, 194, 198, 205–213; **3**/23, 24, 25

Kongresse **2**/44, 77, 118

Konkretheit **1**/257, 258, 279, 280; **2**/72, 73, 142, 143, 212, 213, 223; **3**/36, 37, 147

Konkurrenz mit anderen Schulen **2**/82, 83, 108, 140

Konstellationen **1**/91

Konstitutionsfehler **1**/74, 113, 226, 227, 258, 259, 279; **2**/72, 74, 191, 192; **3**/33, 184, 186, 188

Konstruktionen, Abstrakte **1**/257; **2**/20, 140, 142, 143, 201, 214; **3**/29, 30, 91

Kontakt zwischen Lehrer und Schülern **1**/81, 112, 115, 140, 141, 200, 247, 248, 259, 260, 264; **2**/93, 94, 121, 122, 138, 143, 155, 265, 266; **3**/61–64, 82, 83, 139, 169, 182–190

Kontakt der Lehrer untereinander **1**/139, 198; **2**/43, 44, 56, 80, 155, 173, 237, 238, 269; **3**/23, 141, 142

Konzentrieren **1**/247, 262, 265, 280, 283; **2**/52, 95, 128, 153, 197, 267

Konzept **2**/265

Kopernikus, Nikolaus **1**/93, 94; **3**/160

Korpsgeist **1**/231

Korrektheit **2**/110, 242–248; **3**/141, 142

Kosmologie **1**/89–95, 109; **2**/104, 214; **3**/35, 43, 70, 78, 79, 157, 192, 193

Krankheitsurlaub **3**/21, 24, 25

Kritisieren **1**/249; **2**/30, 204, 223; **3**/18, 65

Krüppelkinder **1**/113, 279; **2**/72, 74

Künstlerisch-intellektiv **2**/62

Künstlerisch-pädag. Tagung **3**/16–19, 89

Künstlerische Ausbildung **1**/224, 225, 226, 240, 241, 270, 287, 288; **2**/27, 51, 53, 174, 229–231

Künstlerische Ausgestaltung der Schulräume **1**/192, 244, 245; **2**/151, 198, 199, 228–231, 240, 241

Künstler. Gestaltung d. Unterrichts **1**/257, 258; **2**/27, 28, 51–53, 200, 231–233

Kultur der Gegenwart **1**/61–64, 163, 164; **2**/233, 254, 255; **3**/112, 113

Kulturaufgaben der Waldorfschule **1**/61–64, 95, 111, 162–168; **2**/69, 75, 76, 231–233, 254, 255; **3**/35–38, 112, 122, 137, 138

Kulturausblicke der anthroposophischen Bewegung, Kongreß **2**/44

Kulturbewegung für die Waldorfschulpädagogik **1**/95, 177, 179–184, 186–190, 218, 228–232, 256, 270–272, 289; **2**/46, 47, 54, 60, 65–70, 75–78, 80, 100, 251–255, 281, 284

Kulturepochen **3**/51, 148, 152, 192, 193

Kulturrat **1**/85, 95, 164; **2**/253; **3**/39

Kultus **1**/120, 138, 252; **2**/56–58, 112, 114, 197–199; **3**/119, 129, 179

Kunst, Angewandte **1**/241, 242, 257; **2**/27, 51, 53

Kunsterziehungstagung **3**/86

Kunstunterricht **2**/22, 23, 27, 28, 38, 39, 41, 43, 51, 52, 64, 88–90, 102, 106, 108, 200, 216, 217, 230, 231, 275; **3**/28–30, 34, 41, 62, 63, 68–70, 87–89, 148, 149, 152, 158, 159, 164, 171–174, 192
- Ästhetik **2**/27, 28, 64, 102, 106, 200, 230, 231; **3**/29, 30, 88, 89, 148, 149, 152, 158, 159
- Ausstellungen **1**/192; **2**/80; **3**/87, 105
- Baukunst **3**/148, 149, 152
- Farbe **2**/51, 150
- Kunstgeschichte **2**/90, 108, 216, 217; **3**/28–30, 34
- Lehrplan
  - 8. Klasse **2**/88, 89
  - 9.–11. Klasse **2**/214, 215, 230, 231; **3**/28, 29, 148, 149, 192
  - 10. Klasse **2**/27, 28, 275; **3**/87–89
  - 11. Klasse **2**/90, 102; **3**/171–174
  - 12. Klasse **3**/34, 41, 148, 149, 152
- Musik **2**/64, 88, 89, 90, 106, 275; **3**/29, 158, 159
- Poetik und Metrik **2**/102; **3**/29, 30, 87–89, 171–174
- Reproduktionen **2**/230, 231

Kurulische Stühle **2**/150, 154, 181

Laboratorium **2**/189, 190

Lachen **1**/81, 112, 140; **2**/20, 108, 264; **3**/62

Laçhmann (Poetik) **2**/23

Lässigkeit **1**/247; **2**/107, 110, 142, 205, 274; **3**/169
La Fontaine, Jean de **2**/33, 62
Lamprecht, Pfaffe **3**/66, 88
Landwirtschaftlicher Kurs **3**/170
Laokoon **1**/226; **2**/32, 109
Latein **1**/67, 82, 83, 115, 123, 173, 201, 237, 275, 285; **2**/19, 31, 38, 42, 61, 70, 83, 95, 109, 114, 115, 144, 145, 158–162, 182–187, 195, 196, 221, 232, 234, 255, 256, 272–274, 278, 282, 301; **3**/41, 46, 53, 54, 164, 170, 171
– Abitur **2**/144, 184–187
– Lehrer, Stundenplan **1**/67, 82, 83, 173, 201, 285; **2**/19, 38, 42, 145, 255, 256, 272–274
– Lehrplan **1**/67; **2**/31, 42, 70, 109, 144, 184–187; **3**/46, 164, 170, 171
– Lektüre **1**/275; **2**/31, 109, 221, 232, 301; **3**/41
– Methodik **1**/43, 123, 237; **2**/31, 42, 61, 70, 83, 95, 109, 114, 115, 232, 234, 255, 256, 272–274; **3**/41, 53, 54, 170, 171
– Sprache **2**/70, 232, 234, 274, 278, 282; **3**/53, 54
– Übersetzung **1**/123; **2**/83
Lateinische Schrift **1**/122
Lateinische Sprache **2**/70, 232, 234, 274, 278, 282; **3**/54
Lausbuben **1**/140, 156, 243; **2**/152, 222, 289, 305; **3**/56, 57, 59, 62, 71
Lauteurythmiekurs **3**/169, 170
Lautverschiebung **1**/123, 219; **2**/23
Lebendigkeit im Unterricht **2**/19, 141, 152, 179, 180, 206, 291; **3**/62, 74, 81, 190
Lebensalter s. a. Altersstufen **1**/80, 81; **2**/228–232; **3**/35–37, 80, 123, 137, 193
Lebenskunde **1**/84, 126, 136, 221, 222, 286; **2**/18, 27–30, 89, 98, 105, 230, 231, 290; **3**/35, 76, 91, 149
Lebenswirklichkeit **1**/94, 95; **3**/92, 160
Lecky, Geschichte der neueren Zivilisation **1**/220
Lehrbücher, Allgemeines, einzeln siehe Bücher **1**/70, 71, 105, 118, 250; **2**/39, 55, 63, 64, 102, 114, 115, 147, 176, 177, 200, 201, 291; **3**/40, 52
Lehrer
– Allgemeine Besetzungsfragen **1**/64, 158, 173–175, 187, 198, 200, 201, 206, 268; **2**/17, 18, 36, 37–39, 44, 51, 64, 98, 143, 146, 166–170, 183, 196, 197, 203; **3**/23, 26
– Neue **1**/199, 200, 201, 225, 226, 268, 274, 285; **2**/18, 22, 36, 91, 182, 187, 302; **3**/93
Lehrer und Anthroposophie **1**/63, 64, 79–81, 98, 99, 142, 156, 157, 165–168, 207, 214–217; **2**/50, 56, 57, 141–143, 180; **3**/20, 55, 114–122, 142
Lehrerarbeiten, Publikationen **2**/43, 103; **3**/36, 88
Lehrerausbildung **1**/273; **3**/26
Lehrerbibliothek **1**/68, 176; **2**/38
Lehrerehepaare **3**/26
Lehrerentlassung **1**/193; **3**/23
Lehrerfamilienpensionen **2**/72, 222; **3**/85, 180
Lehrerindividualität **1**/167, 168; **2**/179–181; **3**/56
Lehrerkollegium **1**/62, 139, 198, 206, 214–217, 228, 270, 271; **2**/36, 44, 56, 57, 75–80, 93–96, 140, 141, 147–149, 154, 173, 179–181, 224–227, 235–239, 254, 268–271; **3**/16, 55, 93, 100, 114–118, 126
– Berufung in das Lehrerkollegium **1**/197, 198, 206, 268, 285; **2**/22, 36, 64, 91, 98, 183, 302; **3**/23–26, 93
– Selbständigkeit **1**/62, 206–209, 270, 271
– Unbeweglichkeit **2**/149, 154; **3**/55
– Verhältnis zur Anthroposophischen Bewegung und Gesellschaft **2**/56, 57, 75, 141, 147, 154, 179–181, 225–227; **3**/16–20, 114–118, 126
– zur Christengemeinschaft **2**/57, 199, 227, 304, 305; **3**/122, 123, 175–179
– zu Emil Molt **1**/206, 208–210
– zu Rudolf Steiner **1**/205, 206, 214–217; **2**/56, 57, 154, 178, 179, 224–227; **3**/23
– zur Waldorf-Astoria **1**/209–211, 271
– Verwaltungsrat, Schulverein **2**/235–239, 254, 268; **3**/100–103
– Zusammenarbeit **1**/76, 139, 251, 266–268, 275, 286; **2**/44, 56, 57, 80, 94, 106, 140, 158, 173, 197, 215, 231, 238, 269, 270, 272; **3**/55, 100, 139
– Zusammensetzung **1**/198, 199; **2**/36; **3**/26, 93
Lehrerkonferenz siehe Konferenz
Lehrerrepublik **1**/62, 206–209, 271; **2**/235–239, 248–250
Lehrerschaft **1**/61–63, 65, 111, 139, 175, 186, 193–197, 252, 256, 257, 268; **2**/64,

91, 117, 118, 148, 149, 155, 167, 168, 173, 179, 196, 197, 204, 233, 269; **3**/21, 23, 55, 83, 88, 134, 135, 138–141, 150
- Aufbau **1**/61–63, 65, 175, 186, 193–197, 268; **2**/64, 91, 167, 168, 179; **3**/21
- Seriosität **2**/148, 149, 179–181, 252
- Überbelastung **1**/252, 256, 257; **2**/117, 118, 196, 197, 233
- Umgang miteinander **1**/139; **2**/44, 56, 57, 80, 155–157, 173, 237–239, 269; **3**/23, 24, 140, 141
- Verhältnis zu den Schülern **1**/77, 81, 111, 115, 139; **2**/73, 93, 155, 204; **3**/55, 83, 88, 134, 135, 150

Lehrer-Sprachgestaltung **1**/82; **3**/21, 22, 130
Lehrertagebuch **1**/68, 71, 72, 128
Lehrerurlaub **3**/21, 24, 25, 139
Lehrervorbereitung **1**/118, 256, 273; **2**/82, 95, 107, 141, 167, 232–234, 265, 266; **3**/30, 31, 54, 56, 74, 83, 84
Lehrervorträge **1**/127; **2**/75, 77–79, 117, 118; **3**/18, 90, 138
Lehrerwechsel **1**/160; **2**/96, 97, 171, 172, 222, 289; **3**/33
Lehrerwohnungen **1**/180; **2**/155; **3**/141
Lehrerzimmer **2**/240
Lehrlingsausbildung **1**/277
Lehrmittel **1**/68, 70, 84, 95, 258; **2**/189
Lehrplan **1**/82, 83, 98–110, 116, 122, 191, 192, 219–226, 235–243, 274, 275, 286; **2**/22-36, 37-41, 43, 44, 52, 53, 70, 81–84, 88, 89, 90, 91, 95–99, 114, 139–141, 144, 145, 172–174, 205, 211–218, 221, 278, 290, 292–298, 303; **3**/28–33, 34–44, 49, 50, 76–80, 87, 94, 98, 103, 104, 106, 127–129, 146–149, 150–158, 161–166, 170–175
- Allgemein **1**/191, 192, 237, 238, 286; **2**/35, 52–54, 70, 81–84, 90, 91, 97, 99–101, 106, 114, 139–141, 144, 145, 172–174, 205, 206, 278, 303; **3**/34–40, 49, 50, 103, 104, 161, 165
- Deutsch **1**/219, 236, 237; **2**/22, 23, 33, 34, 41, 42, 88, 89, 98, 211–218, 290; **3**/29, 30, 32, 34, 80, 104, 150, 151
- Eurythmie **1**/224, 275, 287; **2**/28, 106
- Geschichte **1**/82, 83, 122, 220, 235, 274; **2**/23, 33, 221; **3**/30, 31, 34, 87, 148, 151, 152
- Geographie **1**/220; **2**/24; **3**/77, 78, 79, 152–156
- Handarbeit **1**/225, 241; **2**/27, 43, 53, 89, 98
- Kunst **2**/22, 23, 39, 41, 43, 88, 89, 90, 106, 211–217; **3**/28–30, 34, 41, 87, 148, 149, 152, 171–175
- Malen **1**/239–241; **2**/27, 51, 150; **3**/44, 76, 127, 128
- Mathematik **1**/221, 222, 236; **2**/24, 25, 42; **3**/32, 87, 153–155
- Menschenkunde **1**/106–109, 223; **2**/27, 33
- Musik **1**/223, 224, 238, 239, 288; **2**/28; **3**/41
- Naturgeschichte **1**/106–109; **2**/26, 27; **3**/42, 43, 77–79, 156
- Physik und Chemie **1**/122, 222, 223, 236; **2**/26, 99, 103; **3**/32, 35, 76, 146, 147, 156
- Prakt. Fächer **2**/29, 30; **3**/35, 94, 149
- Religion **1**/97–105, 116, 226, 286; **2**/32, 33, 90; **3**/41, 42, 87, 157, 165, 166
- Sprachen **1**/236, 237, 274, 275; **2**/27, 30, 31, 70, 98, 217; **3**/106, 153, 161–165, 170–175
- Stenographie **2**/31, 163; **3**/166
- Technologie **2**/29; **3**/35, 76, 149
- Turnen **2**/106, 292–298
- Zoologie **3**/78, 79, 98, 149, 156

Lehrziel **1**/61, 62, 75, 148, 149; **2**/81–83, 113, 192, 279, 303; **3**/34–36, 39, 45, 46
Leichtsinn **2**/189, 190
Leisegang, Hans **2**/202
Lektüre im Deutschunterricht **1**/122, 219, 220, 274; **2**/33, 35, 84–88, 98, 176, 177, 221; **3**/80, 104, 165, 166, 172
- im Sprachunterricht **1**/274, 275, 283, 284; **2**/30, 33, 39, 62, 63, 88, 98, 107, 221, 301; **3**/32, 40, 41, 106, 162–164, 173, 174
- zur Unterrichtsvorbereitung **1**/68, 219, 220; **2**/23, 39, 41, 43, 232–234, 290, 291; **3**/29–31, 40, 41, 165, 166

Lenau, Nikolaus **3**/80
Lenin, Wladimir Iljitsch **3**/113
Leonardo da Vinci **1**/245; **2**/230
Lesebuch **1**/118, 250; **2**/55, 115, 176
Lesen lernen **1**/96, 113, 118, 261; **2**/65, 100; **3**/166
Lessing, Gotthold Ephraim **2**/35; **3**/80
Lethargie **1**/246–248, 278; **2**/20, 128, 151, 154
Lewes, Goethe-Biographie **1**/130

Lichtlehre **1**/92, 93; **3**/146. 147
Linkshändigkeit **1**/150; **2**/92; **3**/57, 58, 109, 110
Liebebedürftigkeit **1**/76, 248, 264; **3**/61, 184
Literatur siehe auch Deutsch, Lektüre, Sprachunterricht **1**/219, 237; **2**/22, 23, 84–88, 98, 102, 176, 177, 211–216, 232; **3**/28–30, 66, 80, 104, 151
Literarisches Zentralblatt **3**/41
Livius **1**/275; **2**/221, 234; **3**/152
Lob und Tadel **1**/114
Logau, Friedrich **3**/80, 151
London **1**/229
Lorenz (Rektor in Wien) **3**/23
Lorentzscher Versuch **1**/92
Ludwig, Otto **3**/80
Lübsens Handbücher **3**/40
Lügen **2**/125, 152; **3**/189
Luther, Martin **1**/220; **2**/63, 221
Lyrik **2**/106; **3**/87, 88, 106, 171–174

Macaulay, Thomas B. **2**/221; **3**/106
Macdonald, James Ramsay **3**/113
Mackenzie, Henry **3**/106, 173
MacMillan, Miss **3**/91, 107
Maier, Alfred **3**/131
Maier, Rudolf **1**/124
männlich-weiblich, siehe sonst Jungen und Mädchen **1**/223, 288; **2**/30, 36; **3**/92, 93
Märchen **1**/66, 68, 102, 147, 151; **2**/36, 89, 176; **3**/44, 109
Magyarisch **2**/115
Malen siehe auch Zeichnen **1**/112, 133, 154, 192, 239–242, 244, 245; **2**/27, 43, 51, 80, 88, 96, 150; **3**/44, 66, 76, 81, 87, 105, 127, 128, 149
Marconi, Guglielmo **2**/104
Marlitt, Eugenie **2**/99
Marschieren **2**/300
Materialismus **1**/62, 150, 151, 163, 164; **3**/37–40, 113
Materialienbücher **3**/40
Mathematik **1**/89–92, 109, 221, 222, 233, 236, 241, 252, 265, 266; **2**/24, 25, 40, 41, 42–44, 50, 83, 97, 98, 103, 108, 130, 140, 153, 158, 172, 173, 201, 291; **3**/26, 32, 37, 39, 40, 53, 87, 90, 153–155, 159, 160, 167
– Algebra **1**/221; **2**/24, 25, 153; **3**/32, 87, 153–155
– Aufgaben **1**/221; **2**/40, 108, 140; **3**/32, 53
– Denkschulung **1**/221, 252, 265, 266; **2**/40, 42, 43, 108, 140, 153, 201; **3**/37
– Geometrie **1**/222, 225, 233, 234, 236, 265, 266; **2**/24, 25, 42, 43, 50, 103, 130; **3**/37, 90, 91, 153–155, 159, 160
– Geometrisches Zeichnen **1**/236, 241; **3**/159, 160
– Lehrbücher **2**/291; **3**/39, 40
– Lehrplan **1**/221, 222; **2**/24, 25, 83, 103; **3**/32, 153–155
– Perspektive **2**/42; **3**/38, 167
– Relativitätstheorie **1**/92; **3**/159, 160
– Stundenplan **2**/97, 98, 158, 173; **3**/26
Mathematische Wiederholungsstunde **2**/172; **3**/26
Mathematisch-Naturwissenschaftlicher Unterricht **1**/82, 88–95, 122, 222, 236; **2**/42–44, 98, 99, 103–105
Maturum siehe Abitur
Matuschek (Oberufer) **2**/193
Mechanik **1**/88, 89, 122, 222; **2**/18, 25, 29, 30, 42, 99, 105; **3**/149
Medizinisches **1**/113, 118, 123, 143, 151, 152, 155, 160, 170, 205, 227, 258, 259, 262–264, 281–283; **2**/18, 20, 21, 29, 40, 64, 69, 72, 92, 98, 99, 101, 171, 172, 177, 178, 190–192, 201, 202, 255, 257–268, 284–289, 295, 296, 298; **3**/33, 50, 57–59, 70, 71, 81, 86, 87, 98, 108, 109, 133, 134, 188
– Abderhalden **1**/205; **2**/172, 284
– Absenzen **3**/188
– Ätherleib **1**/143, 227; **2**/286; **3**/58, 70, 71, 133, 134, 188
– Allgemeine Menschenkunde **2**/257–268, 285–288
– Anämie **2**/177, 191
– Asthma **1**/83
– Astralleib **1**/83; **2**/172, 178, 286; **3**/58, 70, 71, 81, 98, 108, 109, 133, 134, 188
– Augen **1**/74, 264, 282; **3**/98, 108, 109
– Bäder **2**/261, 287; **3**/86
– Belladonna **2**/177, 192
– Bettnässen **2**/263
– Blei, Eisen, Kupfer, Silber (auch Phosphor, Schwefel) **2**/259–263, 268
– Bohnenkaffee **3**/86
– Brennessel **3**/86
– Dementia praecox **1**/123; **2**/171, 172
– Diät **1**/262; **2**/190, 258–260, 267, 268, 285, 286, 288, 289; **3**/57, 86

– Dreigliedriger Organismus **2**/257–268, 286
– Drüsen **2**/192
– Edelweiß **3**/33
– Eisen **2**/177
– Ellicot **1**/118
– Epilepsie **1**/170; **2**/178; **3**/188
– Erbanlage **1**/152, 160, 171, 249, 282; **2**/101, 171, 172; **3**/50, 133, 188
– Ermüdung **2**/40, 177, 263, 264
– Gehirnschäden **1**/113, 227, 282; **2**/178, 192; **3**/85
– Gehör **1**/74; **3**/33, 98
– Gesundheitslehre **2**/18, 29, 98, 99, 191
– Hypophysis cerebri **1**/227; **2**/64
– Hysterie **1**/263
– Kalkpräparate **2**/287, 288; **3**/57
– Kamille **2**/177
– Kleptomanie **1**/124; **2**/88; **3**/188
– Klinisches Institut **2**/192, 289
– Krämpfe **1**/113, 170, 258
– Kulturkrankheiten **2**/68, 69; **3**/57
– Levico-Wasser **1**/283
– Linkshändigkeit **1**/150, 151; **2**/92; **3**/57, 58, 109, 110
– Muskelschwund **2**/64
– Nicht gehen können **2**/178; **3**/108
– Ohr **2**/201; **3**/33, 98
– Rhythmische Störung **1**/151; **2**/178; **3**/108
– Rauchen **2**/49
– Schilddrüse **2**/192
– Schlaf **2**/191; **3**/59
– Schröpfköpfe **1**/262
– Schularzt **1**/74, 106, 155, 263; **2**/18, 177, 191, 257, 263, 284, 298; **3**/57, 70
– Sexualität **2**/48; **3**/133
– Sinnesphysiologie **1**/143, 163; **2**/151, 201, 202
– Sprachhemmung **1**/151
– Stoffwechsel **1**/259; **2**/171, 172; **3**/133, 188
– Symmetrie-Asymmetrie **1**/118; **2**/178; **3**/82
– Temperaturschwankung **3**/50
– Tuberkulose **3**/57
– Turnen **1**/205; **2**/64, 295–298; **3**/51, 54, 55, 107, 108
– Unfallstation **1**/155
– Unterernährung **2**/191, 192, 255, 285–289; **3**/57, 81, 82
– Verdauung **1**/259; **2**/262, 263; **3**/81
– Verkrüppelung **1**/113, 279; **2**/72; **3**/57
– Vierhügelkörper **3**/59
– Zähne **1**/161, 283; **2**/20
– Zitrone **3**/57, 86
– Zucker **2**/260, 268
Meinungsbildung **1**/231; **2**/67
Meinungswechsel **3**/23
«Meister auf dem Berge» **2**/154, 157
«Mensch» im Sprachvergleich **2**/115
Menschenkunde, Allgemeines, sonst siehe Kinder
– Medizinisches **1**/79, 80, 86, 106–109, 167, 223, 226, 280; **2**/19, 27, 33, 35, 53, 64, 104, 105, 115, 171, 172, 201, 202, 220, 228–231, 257–268, 284–289, 293–296; **3**/26, 27, 35, 42, 70, 71, 85, 90, 91, 107, 137, 138, 188, 189, 192, 193
Menschenkunde-Unterricht **1**/106, 122, 223; **2**/27, 33, 104; **3**/26, 27, 42, 156
Menschheitsepochen **1**/106–109; **3**/35, 42, 192, 193
Menschlichkeit **1**/72, 111, 140, 167, 168, 273; **2**/20, 48, 72, 73, 91, 92, 142, 143, 154–157, 224–227, 264–267, 269–270; **3**/55, 56, 82, 83, 85, 107, 133, 134, 135, 137, 138, 183, 190
Mephisto **2**/275
Mercator-Weltkarte **2**/105
Messe, Katholische **2**/112; **3**/129
Metamorphose **1**/100, 245; **3**/90
Metapher **3**/62, 63, 68, 171, 172
Methodische Einzelangaben **1**/61–63, 74, 76, 84, 112–114, 118, 123, 127–129, 134, 135, 142, 143, 144, 145, 156, 157, 168, 200, 236–239, 246–248, 251, 257–259, 261, 265, 267, 268, 275, 279–281; **2**/27, 30, 41, 50, 80–87, 95–99, 106, 109, 128, 139, 140, 142, 145, 150, 151, 153, 154, 172–174, 175, 176, 188–190, 200, 211–215, 222–224, 234, 235, 263–265, 290, 304; **3**/28, 30, 34–38, 44, 52–56, 65, 74, 80, 81, 87, 95, 105–108, 187
– Aktivität wecken **1**/113, 246; **2**/96, 145, 150, 151, 172–174
– Anthroposophie im Unterricht **1**/79, 142, 156; **2**/27, 96, 97, 142, 303, 304; **3**/74, 95
– Äußerliches Schema **2**/121, 142, 153, 154
– Bilder **1**/250, 251, 265, 266, 280; **2**/84, 109

– Ehrgeiz **1**/78, 114, 144
– Einrichtung von Texten **2**/86, 176; **3**/52, 53
– Erinnerung üben **1**/128, 279, 280
– Experimente **1**/236; **2**/189, 190
– Gedankenformen **1**/238; **2**/213; **3**/34–38, 53, 54, 106
– Gemeinsame Arbeit der Klasse **1**/123, 142, 143, 200, 238, 275; **2**/107; **3**/81, 105, 106, 179
– Intelligenz ansprechen **3**/74, 75
– Interesse am Stoff erregen **1**/134, 135; **2**/84, 95, 96, 108, 153, 154, 234, 235, 290
– Konkrete Vorstellungen bilden **1**/134, 135, 265, 279–281; **2**/41, 109, 139, 140, 142, 153, 154, 222–224
– in Kontakt mit der Klasse bleiben **1**/72, 81, 111, 200; **2**/188–190
– Nebenbemerkungen **1**/134, 135, 259; **2**/20
– Ökonomie des Unterrichts **1**/236, 261, 267, 268; **2**/30, 81–84, 128; **3**/44, 52, 187
– Pädagogische Abwege **1**/61, 237, 257–259; **2**/80, 81, 139, 140, 142, 222–224; **3**/87, 105, 107
– in Psychologie wirken **1**/155, 156, 168, 169, 248
– räumliches Vorstellen **1**/251; **3**/37
– Rhythmus **1**/156, 157, 269
– schwierige Situationen überwinden **3**/107
– sinnvolle Fragen **2**/214, 234; **3**/50, 81, 187
– Skepsis **2**/97; **3**/65
– Stimmung **2**/264; **3**/55, 65
– symbolisieren **2**/222–224
– Temperamente **1**/74, 76, 127, 128, 134, 142
– Überzeugungskraft **2**/207; **3**/80
– Umgangsformen **3**/55, 56
– Umsicht **2**/188–190
– Vorbereitung **1**/118; **2**/107, 234, 235; **3**/30
– Zusammenwirken der Fächer **2**/27, 28, 51, 106, 107, 200, 211–215; **3**/28, 30, 34
Metrik und Poetik **2**/22, 23, 39, 41, 102, 106; **3**/29, 30, 63, 68, 69, 87, 171–175
Meyer, Conrad Ferdinand **2**/99
Michelangelo **2**/32
Miclosich, Franz von **3**/69
Mignet, François Auguste **1**/284; **2**/62
Milton, John **3**/174
Mineralogie, Geologie **1**/85–88, 106–108, 220; **2**/24, 27, 99, 103–105; **3**/30, 35, 43, 44, 76–79, 156
Mission des Menschen **1**/226
Mitarbeit der Schüler **1**/238, 275; **2**/94–96, 114, 146, 173, 179, 303; **3**/49, 73, 80, 81, 105, 136, 179
Mithrasbild **1**/116
Mittelhochdeutsch **2**/22, 23, 214, 215
Mittelschule, künstlerische **2**/174
Mittelschulreife **1**/191
Modellieren **1**/118, 284; **2**/27; **3**/35
Mörike, Eduard **3**/80
Mohammedanismus **1**/130
Molière, Jean Baptiste **2**/30, 88, 221; **3**/164
Molt, Emil **1**/61, 132, 162, 182, 187, 189, 195, 199, 205–211, 217; **2**/21
Monatsfeier **1**/112, 152, 289; **3**/191
Mondbahn **1**/93; **3**/44
Mondenzyklus **3**/36
Monochord **1**/68
moral insanity **1**/152; **3**/60, 61, 63, 70, 71, 133, 134, 184, 186–189
Moralische Erziehung **1**/96, 114, 123, 124, 125, 139–141; **2**/45, 46, 48, 79, 84, 91, 92, 132, 135, 152, 171, 172, 214, 226, 256; **3**/56, 64–66, 97, 182–184, 188, 189, 194
Moralischen Halt geben **1**/160; **2**/101, 178, 179; **3**/61, 82, 83, 134, 149, 169, 183–190
Moralische Verfassung des Lehrers **1**/76, 166–168; **2**/143, 179–181, 223, 245, 246, 266, 267; **3**/56, 111, 183, 187
Morgenspruch **1**/81, 96, 97
Morgenstern, Christian **3**/54, 159
Müller, Johannes, Historiker **2**/36; **3**/30, 31
Müller, Wilhelm, Lyriker **3**/80
München **3**/192
Musik **1**/65, 68, 120, 134, 141, 142, 150, 157, 173, 174, 223, 224, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 257, 258, 269, 281, 284, 287, 288; **2**/17, 27, 28, 43, 64, 90, 92, 98, 99, 106, 145, 146, 162–164, 187, 195, 199, 240; **3**/35, 41, 95, 96
– Ästhetik **2**/64, 90, 99, 106; **3**/35, 41
– Akustik **1**/68, 246, 258; **2**/27, 43
– Chor **1**/78, 141, 142, 173, 174, 269, 284, 287; **2**/17, 27, 28, 106, 162–164, 170, 187, 195
– Dirigieren **3**/95, 96

- Eurythmie **1**/134, 157, 173, 174, 239
- Feiern **1**/78, 120, 157, 246; **2**/17, 106, 145, 146, 199
- Gehörbildung **1**/173, 174, 223, 224, 242, 243, 246
- Harmonielehre **1**/223, 224; **2**/28, 162, 163; **3**/158
- Instrumente **1**/68, 120, 223, 224, 246, 284, 288; **2**/28, 92, 162
- Klavierspiel **1**/143, 150, 242, 243; **2**/92
- Kompositionen **1**/157; **2**/106
- Lehrer **1**/173, 174, 246; **2**/64, 106
- Lehrplan, Stundenplan **1**/65, 78, 157, 173, 174, 223, 246, 257, 258, 269, 288; **2**/28, 90, 98, 99, 106, 145, 146, 162–164, 170, 187, 195; **3**/35, 41
- Menschenkunde **1**/134, 142, 150, 157, 223, 224, 240, 241, 242, 243, 269; **2**/92, 199, 241; **3**/95, 96
- Orchester **2**/28, 162, 163
- Rhythmus, Takt **1**/134, 150, 157, 269; **3**/95, 96
- Sologesang **1**/269; **2**/99
- Stimmlage **1**/142, 224, 269
- Tanz **1**/134
- Ton und Farbe **1**/223, 224, 240–243, 281; **2**/43, 240, 241

Musikalische Begabung **1**/78, 134, 242, 281, 288; **3**/59, 96
Musikinstrumente **1**/223, 224; **2**/28, 92
Musikräume **1**/78, 223, 224, 246, 288; **2**/21, 240, 241
Musterkinder **2**/224, 271; **3**/75, 82, 132
Mysterien **3**/92, 93
Mythologie **3**/28, 148

Nachahmung **1**/158; **2**/257
Nachhilfestunden **1**/73, 172; **2**/50, 53, 305; **3**/85, 94
Nachlässigkeit **2**/110, 189
Nachmittagsunterricht **1**/65; **2**/195, 196, 203
Nähkarten **3**/91
Name der Waldorfschulen **1**/185, 186, 202, 230
Napoleon **1**/143
Nationalismus **3**/134
Nationalökonomie **2**/105
Naturgeschichte, Allgemeine **1**/82, 99, 100, 105–109, 122, 130, 245, 280; **2**/26, 27, 97, 99, 104, 185; **3**/130, 131, 156
Naturwesen **3**/70, 71
Nebenzeugnisse **2**/82
Negativität **2**/97, 99, 269–271; **3**/18, 19
Nerven-Sinnessystem **2**/257–264, 285–288
Nervosität **2**/197
Neueintretende Schüler **1**/129, 149, 172, 262; **2**/45, 46, 71, 72, 149, 221, 222; **3**/84
Neuere Sprachen **1**/67, 69, 77, 113, 115, 123, 128, 133, 141, 171, 172, 224, 248, 269, 274, 283, 284; **2**/19, 27, 30, 31, 33, 38, 39, 50, 52, 62, 83, 86–88, 95, 98, 106, 107, 114, 115, 144, 146, 147, 152, 153, 158–162, 169, 170, 182–187, 195–197, 199–201, 205, 206, 217, 221, 232, 272–274, 276–284, 302; **3**/32, 40, 50, 106, 145, 150, 153, 158, 161–165, 170–175
- Eurythmie **1**/113, 224; **2**/106
- Lehrplan **1**/67; **2**/27, 30, 31, 33, 38, 39, 88, 115, 144, 182–187, 276, 284; **3**/106, 161–165, 170–175
- Methodik **1**/77, 113, 115, 123, 128, 133, 224, 237, 248, 274; **2**/30, 31, 38, 39, 50, 52, 62, 98, 106, 107, 114, 115, 145–147, 217, 232, 272–274; **3**/106, 161–165, 170–175
- Stundenplan **1**/67, 69, 201; **2**/19, 38, 39, 50, 83, 152, 153, 158–162, 182–187, 302

Neues Testament **1**/104; **2**/33, 109; **3**/42
Nibelungenlied **2**/22, 41, 87, 102, 215, 290
Niebuhr, Barthold Georg **2**/177
Nietzsche, Friedrich **2**/255, 280; **3**/106, 151
Nord–Süd **1**/220; **2**/24, 216
Notizbuch des Lehrers **1**/68, 71; **2**/265
Novalis **2**/43; **3**/80
Nürnberg **1**/64; **3**/191

Oberuferer Spiele **2**/193
Objektive Lyrik **3**/173
Objektivität im Urteil **3**/60, 82, 103
Obligatorische Fächer **1**/121, 123; **2**/31, 53, 163, 205, 207, 290; **3**/166
Odysseus **2**/85
Öffentliche Vorführungen **1**/152, 153, 271, 275, 276, 287; **2**/80, 116, 117; **3**/86, 105, 107
Öffentlichkeit und Waldorfschule **1**/73, 164–166, 177, 185, 190, 191, 196, 210, 228–231, 252–254, 262, 276, 277, 289; **2**/65–70, 94, 97, 100, 117–119, 124, 127, 130–136, 137–142, 147, 148, 180, 181, 189, 226, 242, 278–280, 281, 289; **3**/18–

20, 36–38, 39, 49, 86, 112, 113, 121, 122, 128
Ökonomie des Unterrichts **1**/261; **2**/31, 42, 83, 107, 108, 152, 165, 166; **3**/32, 52, 104, 187
Österreich **1**/68, 129, 187, 232; **2**/80, 111, 117, 118, 201, 215, 253, 283; **3**/18, 90
Ohr **2**/201; **3**/33
Ohrfeigen **2**/73, 100, 271
Olympisches thronen **2**/154, 157; **3**/133, 135, 169
Opferfeier **2**/222, 305
Opposition, innere **1**/213, 232; **2**/94, 95, 105, 206, 222; **3**/73, 75
Optik **3**/146, 147
Orchester **2**/28, 162, 163
Organschäden bei Kindern **1**/74, 113, 151, 171, 263, 281; **2**/72, 192; **3**/57, 81, 97, 98, 107
Origines de la France contemporaine **2**/107
Orthographie **1**/112, 129, 219; **2**/149
Osterspiele **3**/91
Ost-West-Richtung **1**/220; **2**/24
Ovid **1**/275; **2**/31
Oxforder Vorträge **3**/88

Pädagogik, Geschichte der, und Allgemeines Schulwesen **1**/71, 94, 95, 105, 106, 116, 162–165, 205, 218, 241, 261, 262, 268, 273, 288, 289; **2**/28, 35, 42, 46, 47, 48, 62, 80, 83, 131, 137, 147, 149, 150, 176, 179, 187, 205, 206, 232, 233, 277, 278, 281, 284; **3**/19, 20, 36–39, 40, 49, 86, 113, 136, 137
Pädagogische Bestrebungen, Zeitgenössische **1**/162–166, 218; **2**/60, 69, 80; **3**/86, 107, 113, 136, 137
Pädagogische Literatur **1**/119, 162, 163; **2**/200, 201; **3**/91
Pädagogische Sektion **3**/112–119, 137, 143
Pädagogische Tagung 1923 **3**/16–20
Pädagogische Veranstaltungen **2**/76–79, 116, 117, 145, 252, 253; **3**/16–20, 90–92, 122, 139
Pädagogische Vorträge s. Steiner, Rudolf
Pädagogischer Jugendkurs **2**/154
Paläontologie **1**/85–87, 106–108; **2**/24; **3**/78, 79, 156
Pariser Meterstab **2**/105
Parzival **2**/102, 211–216, 223, 275, 290; **3**/88
Patenschaften **1**/188
Pause **1**/67, 69
Pedanterie **1**/77; **2**/66, 151, 202, 214; **3**/55
Pelikan, Wilhelm, Chemie **2**/103
Penmaenmawr **3**/92
Percy, Thomas **3**/174
Perser **1**/82; **2**/24; **3**/193
Persönliche Beziehungen einsetzen **2**/253
Persönliche Ambitionen **3**/24
Perspektive **2**/42; **3**/37, 153, 167
Pestalozzi, Johann Heinrich **1**/162, 163
Peter und Paul **1**/161
Pflanzenkunde **1**/93, 105, 108, 109; **2**/99, 104, 229; **3**/42, 77, 130, 131, 156
Pflichtgefühl **1**/118; **2**/84; **3**/24
Phantasie **1**/113, 247; **2**/63
Phänomenologie **1**/88–94
Philistrosität **1**/112, 145, 163, 241, 251, 266, 272; **2**/45, 177, 179, 201, 202, 208, 210, 214, 233, 251; **3**/22, 55, 69
Philosophie **1**/95, 233; **2**/42, 202, 215; **3**/49, 84, 94, 108
Photographieren **1**/152–154
Physik **1**/68, 82, 88–95, 122, 222, 236, 258; **2**/25, 42, 83, 84, 97, 98, 103, 104, 158, 189, 190; **3**/35, 146, 147, 156, 159, 160
– Lehrplan **1**/82, 122, 222, 236; **2**/25, 42, 97, 98, 158; **3**/35, 146, 156
– Methodik **1**/236, 258; **2**/42, 83, 84, 103, 104, 189, 190; **3**/146, 147
– Phänomene und Gesetze **1**/68, 88–95, 236, 265; **2**/103, 104; **3**/146, 147, 159, 160
– Physikraum, Apparate **1**/68, 88; **2**/189, 190
Physiologie, Allgemeines sonst siehe Medizinisches, Temperamente, Kinder usw. **1**/74, 113, 118, 128, 143, 151, 161, 205, 227, 282, 283; **2**/20, 21, 40, 41, 64, 257–268; **3**/95, 96
Physiognomie der Klassen **1**/141, 238; **2**/73, 125, 154, 256; **3**/57, 60, 63, 75, 150, 183, 194
Pierers Konversationslexikon **1**/86, 87
Planetenbewegung **1**/89–91, 109
Plastik **1**/112, 118, 284; **2**/217, 240, 293–295; **3**/44, 127
Plato **3**/84, 94, 148
Plinius **1**/275
Plutarch **1**/275
Poetik, sonst siehe Kunstunterricht **2**/22,

23, 39, 41, 102, 106; **3**/29, 62, 63, 68, 69, 87, 164, 171–175
Poincaré, Henri **3**/106, 107
Politik **2**/254, 255, 276–281
Politische Betätigung **3**/134, 135
Polzer-Hoditz, Ludwig Graf von, Der Kampf gegen den Geist und das Testament Peters des Großen **1**/230
Positive Fragen im Unterricht **2**/214, 234, 235; **3**/50, 81, 104, 187
Präexistenz **1**/80, 167, 226; **2**/93, 101, 258
Präparieren **1**/118, 273; **2**/82, 141, 232–234; **3**/31, 83
Praktische Ausbildung des Denkens **1**/221; **3**/74, 86
Praktischer Unterricht **1**/260, 276, 277; **2**/89, 290; **3**/38
Prämien **1**/71
Presse siehe Vorbereitungsklasse
Projektions- und Schattenlehre **1**/264, 265; **2**/25
Propagandafragen **1**/131, 132, 164, 177–181, 182–184, 190, 191, 201–203, 230–233, 256; **2**/60, 75–79, 80, 117, 118, 250–255; **3**/95, 99
Prospekte der Schule **1**/127, 128, 131, 132; **3**/99
Protestantismus **1**/103; **2**/63; **3**/175, 179
Prüfungen, Allgemeines sonst siehe Abitur **2**/66, 67, 81, 82, 90, 273, 302, 303; **3**/39, 50, 80
Prügel **1**/83; **2**/168, 271, 306
Psalmen **2**/32
Psychologie, Experimentelle **2**/92
Psychologische Sammlung **1**/128, 129
Psychologischer Blick **1**/127, 155, 156, 168; **2**/48, 152; **3**/187, 190
Psychologisches **1**/77, 112, 117, 118, 128, 141, 147, 155, 156, 159, 160, 168, 192; **2**/47–49, 66, 67, 73, 92, 111, 152, 181, 202; **3**/74, 84, 85, 139–141, 188, 189
Publizistik **2**/75, 79, 118, 119, 147, 148, 283; **3**/99
Pünktlichkeit **1**/158, 159; **2**/35, 99, 100; **3**/142
Puppen **1**/133, 154, 241
Pythagoras **3**/90, 155

Quantität, Chemische **3**/156, 157

Rachegefühle **3**/62
Racine, Jean Baptiste **2**/36, 85, 88
Rätsel **1**/146; **3**/74, 86
Raffael **2**/230; **3**/54
Raimund, Ferdinand **2**/87
Rangenhaftigkeit **1**/73, 83; **2**/46
Rast bei Ausflügen **2**/299, 300
Rauchen **2**/47, 49
Raumfragen **1**/135, 158, 176–181, 186, 244–246, 256, 270, 288; **2**/21, 37, 44, 151, 189, 190, 202, 218, 240, 241; **3**/34
Rechnen **1**/112, 113, 134, 221, 249, 252; **2**/34, 40, 65, 68, 81, 108, 140, 145, 149, 153, 166, 172, 173, 175, 206; **3**/96
Rechtschreibung **1**/112, 129; **2**/149
Redeübungen **3**/21, 22, 56, 130
Regsamkeit der Klasse **1**/238; **2**/19, 20, 141, 146, 154, 173, 174; **3**/72, 104
Reifealter **1**/77, 78, 286; **2**/47–49, 80, 84–88, 91, 92, 93–96, 100, 222, 223; **3**/59, 60–63, 65, 72–74, 75, 124, 132–135, 139, 178, 182, 183, 187
Reifeprüfung der Mittelschule **1**/191; **2**/81, 82
Reinkarnation und Karma **1**/79, 101, 102, 226; **3**/51, 58, 70, 108, 137, 167, 193
Reinlichkeit **1**/128; **2**/301
Relativitätstheorie **1**/92–95; **3**/159
Religiöse Erneuerung **2**/57, 58, 199, 227, 304, 305; **3**/123, 175–179
Religiöse Unterweisung in der Waldorfschule, Allgemein **1**/63, 79, 98, 286; **2**/19, 111, 112, 222; **3**/119
Religiöses Empfinden **1**/136, 286; **2**/90, 111, 197, 198, 199, 222; **3**/129
Religion und Weltanschauung **1**/98, 130, 167; **2**/50, 222; **3**/74
Religionsgeschichte **1**/129, 130, 167; **2**/211, 212; **3**/31, 41, 42, 74, 87, 157
Religionslehrer, Eignung zum **1**/67, 79, 238, 251, 286; **2**/19, 166–168, 197–199; **3**/176, 177
Religionsunterricht, Allgemein **1**/63, 70, 79, 128; **2**/19, 83, 84, 163, 195; **3**/119, 176–179
Religionsunterricht, Freier
– Allgemeines und Stundenplan **1**/65, 67, 70, 79, 120, 125, 128, 136, 137, 138, 238, 251, 275, 286; **2**/19, 50, 83, 84, 90, 98, 99, 111, 112, 163, 166–168, 197, 198, 222, 223, 305; **3**/33, 119, 129, 175–179
– Lehrplan **1**/79–81, 98–105, 116, 136, 137,

226, 286; **2**/32, 33, 63, 64, 86, 102, 109, 111, 115, 211–214, 223; **3**/31, 41, 42, 74, 87, 129, 157, 165
– konfessioneller **1**/65, 70, 71, 79, 120, 128, 130, 148, 167; **2**/35, 50, 55, 63, 99, 100, 111, 112, 183, 196; **3**/119
Rembrandt **2**/216, 217, 231
Reproduktionen **1**/152, 154; **2**/228–231, 240, 241
Republikanische Verfassung der Waldorfschule **1**/62, 83, 206–209, 271; **2**/235–238, 241–250
Rezitation **1**/224; **2**/41, 106, 107
Rhythmisches System **1**/151, 178; **2**/258, 264, 265, 286, 287; **3**/108
Rhythmus **1**/139, 142, 143, 157, 248, 269, 281; **2**/39, 52, 84, 108, 264; **3**/95, 96, 108, 127, 157
Richtersche Sagensammlung **2**/176
Rickert, Heinrich **1**/95
Rokoko **2**/217
Rom **1**/83, 115, 118; **2**/277; **3**/88, 152
Romanische Völker **2**/277, 282
Romulus **3**/152
Rostand, Edmond **2**/283
Rotteck, Karl W. **3**/30, 51
Rückwärts vorstellen, erinnern **1**/124, 128; **2**/88
Rührung **2**/264
Ruhrbesetzung **2**/254, 255, 276
Rundschrift **3**/54
Russisch **2**/276

Säugling **2**/48
Sagen **2**/176, 213
Sallust **3**/41
Sanskrit **3**/172
Satzlehre **3**/63, 67–69, 163
Schalk (Bruckner-Aufführung 1887) **2**/74
Schamgefühl **1**/144; **3**/74, 133
Schauspiel **3**/107, 130, 174, 193
Schenkl, Griechisches Lehrbuch **1**/68
Schicksal siehe auch Karma und Reinkarnation **1**/101, 139, 226; **2**/109
Schiller, Friedrich **1**/118, 122, 219, 266, 274; **2**/85–88, 93, 200, 275; **3**/31, 104
– Ästhetische Erziehung **1**/122; **2**/200; **3**/104
– Beethoven **2**/275
– Dramen **2**/85–87, 275
– Dreißigjähriger Krieg **1**/274; **3**/31
– Glocke **1**/266
– und Goethe **1**/118, 219; **2**/87, 93
Schläfrigkeit **1**/117, 247, 248, 282; **2**/171, 172, 181, 305
Schlaf, Johannes **1**/94
Schlafen und Wachen siehe auch Rhythmus **1**/99; **2**/191; **3**/59
Schlamperei **2**/100, 107, 110, 167–169
Schlegel, Aug. Wilh. **2**/86
Schlendrian **2**/107, 110, 139, 140, 142, 205
Schlußfeier **1**/157, 289; **2**/92
Schmeil, Lehrbücher **1**/105
Schmidt, Lateinische Grammatik **1**/68
Schmuck der Klassenräume **1**/192, 244, 245; **2**/151, 228–231, 240, 241
Scholastik **2**/232
Schopenhauer, Arthur **1**/94; **2**/72
Schrauben **2**/30, 105
Schreiben **1**/66, 77, 96, 122, 123, 128, 129, 140, 144, 149, 150–152, 247, 258, 259, 264, 281; **2**/51, 67–69, 174, 175, 178–181, 205; **3**/54, 98, 166
– Allmähliches, künstlerisches Schreibenlernen **1**/66, 77, 96, 122, 123, 140, 150, 261; **2**/51, 67–69, 174, 175, 205
– Psychologisches zur Schrift **1**/128, 140, 144, 151, 152, 247, 259, 264, 281; **2**/67; **3**/54, 98
– Schreibschwierigkeiten **1**/149–151, 247, 258, 259, 264, 281; **3**/178–181
– Schriftarten **2**/174, 175; **3**/54, 166
– Schriftliche Arbeiten **1**/129; **3**/53, 54
– Symmetrieübungen **1**/150, 247; **2**/178
Schreien der Kinder **1**/81, 140, 141, 153, 266; **2**/141; **3**/57, 64
Schrift **1**/122, 123, 128, 144, 152, 247, 250, 282; **2**/175, 178; **3**/54, 166
Schröer, Otto Julius **2**/193
Schüler
– Allgemeines **1**/125, 140, 144, 167, 210, 211, 284; **2**/20, 69–71, 93–97, 111, 112, 116, 140, 143, 150, 156, 176, 189, 190, 192, 204, 206
– außerordentl. **2**/59, 289; **3**/98, 179, 180
– auswärtige **1**/183, 188, 192, 211; **2**/150, 176; **3**/84, 132, 133, 134, 180, 182
– Benehmen **1**/72, 125, 139, 140; **2**/47, 48, 91, 92, 120–123, 129–133; **3**/56, 74
– häusliche Verhältnisse **1**/140, 160, 278; **2**/71, 122; **3**/50, 60, 61, 83, 84, 133, 134, 169

- Mitarbeit im Unterricht **1**/238, 274; **2**/94, 96, 114, 146, 173, 179, 303; **3**/49, 74, 80, 81, 104, 136, 179
- Oberklassen **1**/114; **2**/18, 23, 24, 26–28, 37, 38, 94–96, 121–127, 129–136, 138, 139, 145, 155, 156, 172, 180; **3**/76, 117, 139, 181, 182–185
- schwache **2**/193; **3**/149
- schwierige **3**/85, 150, 169
- Teilnahme an anthroposophischen Veranstaltungen, Lektüre **1**/288; **2**/71, 123, 223, 303, 304
- Verhältnis zu den Lehrern **1**/140, 144, 200, 284; **2**/30, 69, 73, 94–96, 121–123, 126, 127, 131–133, 138, 152, 171, 181, 204, 265, 266; **3**/83, 85, 88, 133, 135, 194
- Verhältnis zueinander **1**/141; **2**/20, 30, 129–132, 156, 181; **3**/64, 105, 189

Schülerabende, Sprechstunden **2**/50, 145
Schülerabgang **1**/71, 116, 123, 160, 260; **2**/63, 83, 140, 148, 192, 242; **3**/97, 181
Schüleraufnahme **1**/180, 181, 182, 186, 188–190, 207, 226, 255; **2**/45, 71, 176, 242, 249; **3**/49
Schülerausschließung siehe Ausschluß aus der Schule
Schüleraufführungen **1**/152, 271, 275, 287; **2**/116, 193; **3**/107
Schülerbibliothek **1**/288; **2**/35, 86, 87
Schülerpensionen **1**/192, 249; **2**/54, 72, 222; **3**/85, 132, 181, 182, 185, 186
Schülerschaft, Zusammensetzung **1**/127, 188, 189, 211, 262; **2**/20
Schülerzahl **1**/127, 186, 190, 211, 238, 255, 267, 270
Schuhe machen **1**/115, 281; **2**/290
Schulärztliche Untersuchung **1**/74, 121; **2**/20
Schulanfang **2**/203; **3**/28
Schularbeiten **1**/114, 118; **2**/40, 84, 108, 205, 206
Schularzt **1**/74, 155, 176, 259, 263; **2**/18, 177, 191, 257, 263, 284, 298; **3**/57, 70
Schulaufsicht, Schulbehörde **1**/64, 119, 217, 228, 255, 271, 276; **2**/59, 65–69, 82, 99, 100, 241, 242, 247, 248, 250, 252; **3**/47, 49, 76, 104, 117, 145
Schulbesichtigungen, Besuche **2**/60, 150, 191, 207–211, 224; **3**/91, 191
Schulbewegung siehe Waldorfschulbewegung
Schulbücher **1**/70, 71, 105, 106, 118, 250; **2**/39, 55, 63, 64, 114, 115, 147, 176, 177, 290, 291; **3**/40, 52
Schulfeiern **1**/125, 152, 157, 289; **2**/17, 36, 92; **3**/129, 146
Schulgarten **1**/144, 193; **3**/130, 131
Schulgebäude s. Baufragen, Raumfragen
Schulgeld **1**/70, 183, 187, 188, 191; **2**/194
Schulgesetze **2**/71, 119, 218, 255; **2**/68, 241, 242, 250, 251; **3**/49, 76, 145
Schulheim **1**/192; **3**/139
Schulhygiene **2**/172, 191, 257–268; **3**/139
Schulordnung **1**/121, 123; **2**/249
Schulpaten **1**/188
Schulprogramme **2**/44
Schulräume **1**/192, 244–246; **2**/21, 151, 228–231, 240, 241; **3**/34
Schulrat, Revisionen **1**/273; **2**/35, 59, 65–69, 72, 99, 100, 141, 149, 172, 179; **3**/18, 20
Schulreformer **3**/86, 91
Schulverwaltung, Württembergische **1**/64, 71, 116, 191, 192, 217, 218, 228, 255, 271, 276, 277; **2**/36, 99, 100; **3**/48, 49, 76, 117, 145
Schulwechsel **1**/75, 76; **2**/149, 306
Schulwesen, Allgemeines **1**/71, 94, 95, 106, 116, 162–165, 205, 218, 241, 260, 261, 268, 273, 289; **2**/28, 35, 42, 46, 47, 48, 62, 80, 83, 131, 137, 146, 149, 176, 179, 187, 205, 232, 233, 277, 278, 281, 284; **3**/20, 36–39, 40, 49, 86, 113, 136, 137
Schuré, Edouard **2**/283; **3**/92
Schustersche Bibel **2**/64; **3**/165, 166
Schwab, Gustav **3**/80
Schwachsinn, intellektueller und moralischer **3**/184, 188, 189
Schwänzen **1**/156; **2**/100; **3**/56
Schweigepflicht **1**/73; **3**/84
Schwerfälligkeit **2**/149, 264; **3**/55
Schwerkraft **1**/89; **2**/295
Scott, Walter **2**/221
Selbsterziehung **1**/273; **2**/73, 143, 224–227, 264–267; **3**/56
Selbstmord **1**/160, 161; **2**/61
Seminarkurse von Rudolf Steiner **1**/62; **2**/140, 155, 179, 193; **3**/165, 189
Semper, Gottfried **2**/102
Sensation im Unterricht **2**/146, 173
Sexualität **1**/224; **2**/47, 48, 79, 80, 91; **3**/60–62, 75

Shakespeare **1**/236, 237; **2**/36, 62, 84–88, 98, 106, 221; **3**/29, 173–175
– Dramengestalten **2**/85, 87; **3**/174, 175
– englische Lektüre **1**/236; **2**/36, 62, 98, 221
– und Goethe **2**/85
– Jugendbearbeitungen **2**/84, 85
– Lyrik, Sonette **2**/106; **3**/173, 174
– und Schiller **3**/29
– Übersetzungen **2**/86
Shaw, Bernard **3**/108
Shelley, Percy B. **3**/174
Siebenbürgen **3**/139
Simony, Oskar **3**/109
Simrock, Karl **2**/23
Singen **1**/65, 78, 142, 173, 239, 269, 284, 287; **2**/17, 28, 106, 162, 163, 164, 170, 187, 195
Sinneslehre **1**/143, 163, 164; **2**/151, 201, 202
Sitzenbleiben siehe Klassenwechsel **1**/75, 76, 148, 170; **2**/65, 100, 113, 160, 206
Sitzordnung **1**/74, 125; **3**/54, 150
Skepsis **2**/97, 99; **3**/65
Sokratische Methode **1**/236; **2**/96, 173, 234; **3**/187
Solidarität **1**/231; **2**/189, 190,. 269, 270; **3**/99
Sonnenbahn **1**/93, 109
Sonntagsveranstaltungen **1**/78
Sonntagshandlung **1**/120, 137, 226, 252; **2**/55–58, 111, 113, 114, 197–199, 222, 304, 305; **3**/119, 129, 175–179
Sophokles **2**/87
Sorgenkinder **1**/113, 114, 117, 139, 140, 151, 160, 247, 248, 258, 259, 278, 281–283; **2**/61, 63, 64, 101, 113, 177, 178, 189–192; **3**/97, 98, 150, 184–190
Sorgfalt **2**/189, 190; **3**/141, 181
Soziale Dreigliederung s. Dreigliederung
Soziale Erkenntnis (Lebenskunde) **1**/123, 128, 136, 244, 286
Soziale Fragen der Schule **1**/111, 119, 188–190, 260–262, 288; **2**/20
Soziale Zukunft (Zeitschrift) **1**/119
Soziale Zusammensetzung der Schülerschaft **1**/127, 188, 189, 211, 262; **2**/20
Spenden **1**/71, 95, 178–181, 182–184, 188–190; **2**/191, 289; **3**/90
Spengler, Oswald **3**/148
Spielen **1**/112, 133, 134, 146; **2**/219, 220, 292, 299, 300
Spielzeug **1**/133, 134, 225, 241, 270; **3**/128
Spießertum **1**/272; **2**/45
Spinnen und Weben **2**/29, 105, 290; **3**/149
Spiritualität **1**/80, 81, 100–104, 111, 130, 214–216, 253; **2**/46, 57, 58, 111, 197–199, 261, 266, 274, 275; **3**/34, 108, 110–114, 135, 137, 172
Sprache, Allgemeines **1**/113, 135, 234; **2**/34, 35, 64, 70, 114, 115, 199, 200, 215, 273, 274, 277, 280–283; **3**/67–69, 170–175
Sprachgestaltung **1**/82; **3**/21, 22, 130
Sprachunterricht **1**/67, 69, 77, 113, 114, 115, 123, 128, 129, 133, 135, 141, 171–173, 201, 224, 234, 236, 237, 248, 269, 274, 275, 283, 284, 285; **2**/19, 27, 30, 31, 33, 35, 36, 37–39, 42, 50, 52, 62, 63, 68, 70, 74, 82, 85–88, 95, 98, 106, 107, 109, 114, 115, 144, 145, 146, 147, 152, 153, 158–162, 170, 176, 177, 182–188, 195–197, 199–201, 205, 206, 208, 209, 214–216, 217, 220, 221, 232, 234, 255, 256, 264–266, 272–275, 276–284, 290, 291, 301, 302, 306; **3**/32, 40, 41, 45, 46, 50, 53, 54, 84, 106, 130, 136, 146, 150, 153, 158, 161–165, 170–175
– Abitur **2**/144, 182–188, 279; **3**/46, 50, 53, 54
– Begabung **1**/133, 171, 172; **2**/70, 158–162, 256, 306; **3**/50, 84
– Eurythmie **1**/113, 135; **2**/106
– Gabelung **2**/144, 145, 146, 182–188; **3**/45, 46
– Grammatik **1**/129, 135, 224; **2**/109, 114, 115, 200, 217, 232, 234, 264–266, 272–275, 290, 291; **3**/161–164, 171
– Lehrplan **1**/67, 274, 275, 283, 284, 285; **2**/27, 30, 31, 33, 38, 39, 42, 68, 70, 82, 115, 144, 145, 158–162, 221, 276–284; **3**/106, 153, 158, 161–165
– Lektüre, deutsch **1**/123, 135, 236, 237; **2**/42, 290; **3**/53, 54
– Lektüre, Fremdsprachen **1**/77, 115, 123, 133, 274, 275, 283, 284; **2**/30, 31, 50, 52, 62, 63, 98, 106, 107, 147, 199–201, 205, 206, 208, 209, 220, 221; **3**/32, 50, 106, 153, 161–165
– Methodik **1**/123, 141, 171–173, 224, 236, 237, 248, 269; **2**/62, 74, 95, 109, 114, 115, 199–201, 214–216, 217, 232, 272–275; **3**/36, 150, 170–175

- Mittelhochdeutsch **2**/214–216
- Schreiben **1**/77, 113, 236, 237, 283, 284; **3**/53, 54, 165
- Sprechen **1**/77, 123, 128, 133, 141, 171, 172, 224, 248, 269; **2**/42, 62, 74, 98, 106, 107, 291; **3**/130, 136
- Stundenplan **1**/67, 69, 171–173, 201, 283, 284; **2**/19, 26, 27, 50, 145, 146, 152, 153, 158–162, 170, 182–188, 195–197, 220; **3**/40
- Übersetzung **1**/123, 128; **2**/35, 36, 83, 283; **3**/40, 161–164
- Wesen der Sprache **1**/234; **2**/70, 109, 115, 200, 214–216, 234, 255, 256, 272–275, 277, 278, 280–284; **3**/54, 150, 170–175

Sprachübungen **1**/124, 151; **2**/107, 292; **3**/130

Sprachvergleiche **2**/114, 115, 215, 216, 276–278, 282, 283; **3**/170–175

Sprechstunden für Eltern, für Schüler **1**/110; **2**/50

Sprechtechnik **1**/82; **3**/21, 130

Sprüche **1**/96–98, 104, 117, 124

Staatslosigkeit der Waldorfschule siehe auch Freies Geistesleben **1**/185, 189, 191, 192, 202, 218

Stahl und H. Winkler **1**/115

Statuten **1**/206; **2**/254

Steffen, Albert **2**/79, 201, 216; **3**/88, 159

Stehlen **1**/124, 125, 160; **2**/45, 46, 88; **3**/82–84, 85, 97, 133, 134, 169, 182–186, 188

Stein, Walter Johannes: Rudolf Steiner als Philosoph und Theosoph **1**/230

Steiner-von Sivers, Marie **1**/135, 184, 185, 199, 271, 275; **2**/87, 106, 117, 193, 221, 253, 282, 283; **3**/22, 130, 159

Steiner, Rudolf
- Anekdoten und Beispiele **1**/93, 94, 99, 118, 161, 177, 225, 233, 237, 251, 272; **2**/28, 35, 55, 61, 67, 71, 72, 103, 106, 110, 118, 168, 187, 208, 218, 224, 253, 283; **3**/23, 24, 51, 62, 63, 69, 92, 144, 159
- Ansprachen
  - in den Konferenzen
    - 20.8.1919 **1**/61
    - 24.7.1920 **1**/162
    - 22.9.1920 **1**/214
    - 23.1.1923 **2**/228
    - 6.2.1923 **2**/257
    - 14.2.1923 **2**/276
    - 1.3.1923 **2**/293
    - 30.3.1923 **3**/16
    - 25.4.1923 **3**/34
    - 5.2.1924 **3**/110
    - 2.6.1924 **3**/161
  - bei Eurythmieaufführungen **3**/89
- Bemerkungen und Urteile über:
  - das Lehrerkollegium **1**/63, 76, 180, 204, 209, 252; **2**/77, 148, 149, 154–157, 194, 204, 224–227, 233, 239, 244–246, 269, 270; **3**/23–25, 55, 90, 100–103, 116, 122, 135, 140, 141, 180
  - die Oberklassen **2**/93, 94, 107; **3**/62, 63
  - die Schüler **1**/73, 77, 140; **2**/20, 30, 46, 48, 71, 132, 133, 145, 146, 154, 173, 181, 204, 256, 273; **3**/85
  - die Schule **1**/73, 95, 127, 128,155, 165, 190, 208, 209, 252, 271, 277; **2**/54, 77, 82, 94, 127, 137, 139–144, 148, 150, 179–181, 184–188, 205, 206, 209, 226, 228, 278; **3**/45, 46, 48, 49, 95, 113, 122, 133, 136, 138, 181, 182, 183
  - die Zeugnisse **2**/81, 82, 109, 110, 136, 148; **3**/38, 39, 48, 141, 167, 168, 179–181
- Biographisches **1**/86, 94, 129, 161, 185, 214–217, 251; **2**/47, 72, 74, 80, 84–86, 87, 173, 208, 210, 215, 283; **3**/91, 92, 109, 169, 189, 191, 193, 194
- Grundsätzliches zur Arbeit in den Konferenzen **1**/214–217; **2**/193, 224, 256; **3**/20, 21, 182–185, 190
- Persönliche Bemerkungen **1**/185, 198, 214–217, 232, 269; **2**/61, 69, 70, 76, 118, 123, 134, 167, 172, 188, 224, 271; **3**/19, 71, 89, 168, 180
- Stellung in der Schule
  - offiziell **1**/185, 198, 205, 206, 228; **2**/17, 36, 65, 148, 165, 244–247; **3**/23, 110–120, 191
  - im persönlichen Wirken **1**/73, 76, 95, 111, 214–216, 232, 239, 259, 260, 270, 272, 284; **2**/55, 64, 139–141, 143, 144, 147, 153, 177, 190
- Verhältnis zur Lehrerschaft **1**/214–217, 231, 232, 239; **2**/55–58, 167; **3**/24, 25, 191
- Vorträge, Allgemein anthroposophische **1**/87, 94, 153, 218, 230, 235, 254, 288;

**2**/32, 47, 58, 64, 69, 72, 85, 117, 214, 216, 255; **3**/34, 77, 88, 93, 189
- Pädagogische Kurse und Vorträge **1**/62, 74, 77, 80, 106, 109, 162, 172, 191, 239, 260, 261, 277, 286, 289; **2**/46, 47, 54, 60, 64, 76, 77, 78, 79, 93, 95, 116, 117, 140, 154, 155, 179, 193, 199, 200, 211, 215, 253; **3**/37, 88, 89, 91, 92, 94, 95, 105, 122, 138, 165, 169, 170, 189, 191, 193
- Werke
  Schriften und gedruckte Vorträge **1**/80, 81, 87, 95, 96–98, 102, 106, 109, 112, 117, 131, 136, 235, 241, 251, 261, 270, 284, 288; **2**/27, 32, 43, 67, 93, 114, 140, 155, 179, 193, 200, 201, 213, 215, 216, 234, 255; **3**/19, 20, 30, 34, 37, 77, 84, 88, 89, 91, 93, 94, 123, 137, 138, 142, 148, 165
  einzeln:
  «Allgemeine Menschenkunde» **1**/62, 74, 77, 106
  Anregungen zur innerl. Durchdringung des Lehrberufes **3**/100, 102
  Anthroposophischer Seelenkalender **1**/80, 112; **2**/142
  Arbeitervorträge **2**/255; **3**/34, 77
  Aufsätze in Zeitschriften **1**/80, 131, 251; **2**/67, 200 251; **3**/19, 88, 91
  Berichte **1**/251, 270; **3**/90, 123
  Briefe an die Mitglieder **3**/137, 138
  Chorlieder **1**/284
  «Christentum als mystische Tatsache» **1**/288
  Dramatischer Kurs **3**/193
  «Erneuerung der pädagogisch-didaktischen Kunst» **1**/289
  «Erziehung des Kindes» **1**/150, 154
  «Erziehungskunst» 1919 **1**/62, 74, 77, 105, 109, 162, 261; **2**/140, 155, 179, 193; **3**/165
  Eurythmieeinleitungen **3**/89
  Festeszeiten-Vorträge **2**/32
  «Gegenwärtiges Geistesleben und Erziehung» **3**/90, 126, 173
  «Geheimwissenschaft im Umriß» **3**/94
  «Geisteswissenschaftliche Sprachbetrachtungen» **2**/215
  «Geistige Führung des Menschen» **1**/111
  «Geistig-Seelische Grundkräfte» **2**/116; **3**/88
  «Gesunde Entwicklung» (Dornach 1921) **2**/64, 79
  «Goethe als Vater einer neuen Ästhetik» **3**/158
  «Goethe, der Schauende, Schiller, der Sinnende» **2**/93
  «Goethes Naturwissenschaftliche Schriften» **2**/43
  Ilkley-Kurs **3**/90, 126, 173
  «Initiationserkenntnis» **3**/92
  «Kernpunkte der sozialen Frage» **1**/81, 123, 241
  Lichtkurs **3**/148
  Märchen aus den Mysteriendramen **2**/36
  «Meditativ erarbeitete Menschenkunde» **2**/200
  «Methodisch-Didaktisches» **1**/62, 261
  «Mysteriendramen» **1**/136, 284; **2**/36
  «Oberuferer Weihnachtsspiele» **2**/193
  Oxford-Kurs 1922 **2**/116; **3**/88
  «Pädagogische Grundlagen der Waldorfschule» **1**/80
  «Pädagogischer Ergänzungskurs» **2**/200
  «Pädagogischer Jugendkurs» **2**/154
  «Pädagogische Praxis» (Schweizer Lehrerkurs 1922) **3**/37
  «Pastoral-Medizinischer Kurs» **3**/189
  Penmaenmawr-Vorträge 1923 **3**/92
  Pierers Konversationslexikon 1/86, 87
  «Philosophie der Freiheit» **3**/84, 94
  «Rätsel der Philosophie» **1**/95; **2**/234
  «Seminarkurse» **1**/62, 74, 77, 106, 109, 262; **2**/140, 155, 179, 193; **3**/165
  Sprüche **1**/80, 81, 96–98, 112, 117; **2**/114
  «Theosophie» **1**/102, 110, 288
  «Übersinnliche Erkenntnis und sozialpädagogische Lebenskraft» **1**/80
  «Völker der Erde» **3**/30
  «Volkspädagogische Vorträge» **1**/260, 277
  «Wahrheit und Wissenschaft» **3**/20
  Waldorfnachrichten **1**/80, 131
  Weihnachtskurs Dornach 1921 **2**/64, 79
  «Wer darf gegen den Untergang des Abendlandes reden?» **1**/93
  «Wie erlangt man Erkenntnisse der höheren Welten?» **1**/110; **2**/216

Wochensprüche **1**/80, 112; **3**/142
«Zwölf Stimmungen» **1**/112; **2**/106
Zyklen **1**/87, 106, 109, 235; **2**/27, 201, 213; **3**/93
Stenographie **2**/31, 53, 98, 163, 170, 205, 206, 207; **3**/166
Sterne **1**/89–94, 222; **2**/106, 114, 197, 214, 231; **3**/31, 35, 43, 78, 153, 193
Sternkarten **2**/114, 231
Sticken **2**/51
Stil der Schule **2**/100, 139, 140, 152; **3**/55
Stilgefühl, Stilkunde **1**/241, 266; **2**/28, 34, 102, 106, 277, 278, 282, 283; **3**/41, 53, 54, 62, 63, 67–69
Stimmbruch **1**/224, 269
Stimmschulung **1**/82; **3**/21, 22
Stimmung im Unterricht **1**/154; **2**/94, 111, 167, 197, 222, 264; **3**/23, 73, 129
Stinnes, Hugo **1**/253
Stoffdiktat **3**/52, 53
Stoffwechsel-Gliedmaßensystem **1**/259; **2**/171, 172, 257, 258, 267, 268
Stolze-Schrey **2**/207
Stottern **1**/151
Strafen **1**/72, 73, 83, 114, 124, 158, 159, 243; **2**/49, 73, 100, 168, 189, 206, 271, 305; **3**/82
Stricken **1**/146, 161, 270; **2**/34, 52
Studium der Seminarkurse gefordert **1**/106; **2**/140, 155, 179, 193; **3**/164
Stufen des Göttlichen **1**/103, 104
Stundenplan **1**/65–67, 120; **2**/52, 53, 144, 146, 153, 158, 162–167, 182–188, 195, 196, 203, 204, 219; **3**/166
Stundenzahl der Lehrer **1**/66, 120; **2**/19, 22, 50, 108, 116, 144, 151, 187, 196, 219, 220; **3**/56
Stundenzahl der Schüler **1**/173; **2**/42, 50–53, 144, 146, 151, 160–162, 196, 219; **3**/166
«Stuttgarter System» **2**/119, 140, 141, 154, 155, 157, 224, 225; **3**/17, 18, 135
Sudermann, Hermann **2**/213, 275
Suphan, Bernhard **1**/129
Suspendierung **2**/120, 132, 137, 181; **3**/144, 182
Symbolik **1**/286
Symbolisieren **2**/223
Symmetrie und Asymmetrie **1**/118, 150, 247; **2**/178
Synekdoche **3**/63
Syntax **3**/63, 67–70, 163
Systematik im Unterricht **2**/94

Tacitus **3**/41
Tadel **1**/114; **3**/75, 82, 83
Tagebuch des Lehrers **1**/68, 72
Tagesfragen **2**/250, 251, 284
Tagungen **2**/44, 76–79
Taine, Hippolyte **2**/98
Takt **2**/48, 111, 112, 118, 202, 224, 234, 235, 301; **3**/65
Taktschlagen **1**/150
Tarquinius Priscus und Superbus **3**/152
Taubstumme Kinder **1**/226; **3**/33, 98
Technische Mechanik **1**/222; **2**/18, 29, 30, 99, 105
Technologie **1**/84, 126, 136, 222, 260, 286, 288; **2**/18, 29, 30, 89, 98, 105, 231, 290; **3**/35, 76, 91, 149
Teilung von Klassen **1**/146, 170, 172, 176, 186, 238, 274, 283; **2**/35, 52, 152, 154, 158, 164, 165, 170, 183, 184, 255, 256; **3**/54, 85, 93
Temperamente **1**/74, 76, 109, 127, 128, 134, 142, 143; **2**/92, 258, 267, 298; **3**/75, 107
Templerprozesse **1**/130
Textbücher **2**/232; **3**/40
Thun, Leo **1**/237
Thomas a Kempis **3**/129
Tieck, Ludwig **3**/80
Tierkreis **1**/143; **3**/44, 78, 79
Tierkunde **1**/87, 105, 106, 107, 108; **2**/84, 105, 151, 229; **3**/42, 77–79, 98, 149, 156
Toleranz **2**/118
Tolstoi, Leo **1**/271; **3**/151
Toneurythmie **1**/78, 143, 239; **2**/28, 53, 92, 162; **3**/169
Torf **3**/131
Totenbuch, Das ägyptische **3**/193
Traub, Friedrich: Rudolf Steiner als Philosoph und Theosoph **1**/230
Treitschke, Heinrich **2**/283; **3**/31
Trinitarisches Prinzip **1**/105
Trivialität **3**/187
Trojanischer Krieg **3**/66
Tropen und Figuren **3**/62, 63, 68, 87, 171, 172
Turnen **1**/65, 66, 144, 174–177, 205, 284; **2**/21, 44, 64, 106, 143, 151, 163, 190, 195–197, 202, 204, 218–220, 240, 292–300; **3**/51, 54–56, 107, 191

- und Eurythmie **1**/66, 144, 174, 175; **2**/151, 293, 296
- Gymnastik **2**/292; **3**/191
- Jungen und Mädchen **1**/174; **2**/106, 151, 163, 296; **3**/54
- Lehrplan **1**/284; **2**/218–220, 293–300; **3**/54, 55
- Methodik **1**/175, 284; **2**/106, 151, 163, 197, 218, 292–300; **3**/107
- Physiologie **1**/175, 205; **2**/64, 143, 151, 163, 190, 204, 293–296, 298; **3**/51, 107
- Stundenplan **1**/65, 66, 175, 176; **2**/44, 151, 163, 195
- Teilnahme **1**/144, 175, 284; **2**/143; **3**/51, 54–56

Turngeräte **2**/292, 296–298; **3**/107
Turnhalle **1**/176, 179, 186; **2**/21, 44, 190, 197, 202, 218, 240
Turnlehrer **2**/44, 64, 106, 151, 163, 196, 292

Übergang aus anderen Schulen **1**/75; **2**/306
- in andere Schulen **2**/278

Überlastung d. Lehrer **1**/251, 256; **2**/19, 22, 50, 115, 117, 144, 156, 196, 206, 220, 233
- der Schüler **1**/136, 137, 173; **2**/144, 146, 264, 265; **3**/166

Übersetzen **1**/123, 128; **2**/83; **3**/161–164
Übersetzungen **2**/35, 63, 283; **3**/40
Übungen mit Kindern **1**/113, 114, 117, 123, 124, 149, 150, 152, 246–248, 250, 258, 259, 262–264, 279, 280, 282; **2**/62, 74, 81, 88, 177, 178, 190; **3**/33, 56, 82, 97, 105, 107–110, 181
- Anschauung üben **1**/117; **2**/62; **3**/105, 107, 108
- Auswendiglernen **2**/74
- Bewegung **1**/122, 149, 150, 152, 246, 247, 258, 282; **2**/177, 190; **3**/107, 109
- Denkübung **1**/117, 149, 150, 264; **3**/33
- Erinnerung **1**/124
- Erzählen **1**/113, 114, 151, 262; **2**/74, 177; **3**/97
- Farben **1**/282; **2**/62
- Gang **1**/247; **3**/108, 109
- Gedächtnis stärken **1**/124, 279, 280
- Gedankenflucht **1**/117, 247, 282
- Gefühle wecken **1**/113, 114
- Geschicklichkeit **1**/150, 247
- Heileurythmie **1**/113, 114, 117, 149, 151, 258; **2**/88, 177, 190, 191; **3**/33, 56, 82, 86, 109
- Hören **1**/282; **3**/33
- Humoristisch **1**/113, 114
- Kleptomanie **1**/124; **2**/88
- Knoten schlingen **3**/109
- Körperbewußtsein wecken **1**/246, 262; **3**/109
- Konsequenz **1**/262; **2**/74
- Konzentration **1**/117; **2**/88
- Künstlerisch-intellektiv **2**/62
- Linkshänder **3**/109
- Malen **3**/105, 149
- Moralische Geschichten **1**/113, 114; **2**/177; **3**/97
- Niederschreiben **1**/262; **2**/74; **3**/97
- Nicht stehen können **2**/178
- Phantasie ablenken **1**/113, 114
- Rhythmus, Takt **1**/150; **2**/74
- Rückwärts vorstellen **1**/117, 123, 124; **2**/88; **3**/181
- Sprechen, Sprüche **1**/113, 114, 117, 124, 282; **2**/62; **3**/33, 56, 181
- Stehlen **1**/123, 124
- Symmetrie **1**/150, 246; **2**/81, 178
- Taktschlagen **1**/150
- Tempo **1**/117; **2**/190
- Turnen **3**/51, 107, 108
- Willen stärken **1**/124, 262
- Zeichnen, Schreiben **1**/117, 122, 123, 149–152, 246–248, 250, 258, 259; **2**/62–81, 88, 174, 175, 178; **3**/105, 108

Uhland, Ludwig **2**/87; **3**/80
Umgangsformen **2**/207–211; **3**/19, 55, 56, 92
Unanständigkeit **3**/60, 62, 72, 73, 133
Unernst **2**/148, 223, 246
Unfallstation **1**/155
Ungarisch **2**/115
Ungeborenheit **1**/80, 167, 226; **2**/93
Ungenauigkeit **1**/81
Unger-Fabrik **1**/254
Ungeschicklichkeit **2**/262, 263
Ungezogenheit **1**/72, 73, 95, 113; **2**/47, 48; **3**/56, 60–63, 64, 144, 169
Unhöflichkeit **2**/208; **3**/55, 56
Universität und Hochschule **1**/94, 95, 191, 192, 225, 277; **2**/136, 146; **3**/32, 35–37, 38, 39, 124, 125, 144, 145
Unmethode **2**/224, 225
Unmusikalische Kinder **1**/134, 243; **3**/59
Unmusikalische Lehrer **1**/78

Unpünktlichkeit **1**/158, 159; **2**/35, 99, 100; **3**/142
Unsterblichkeit **2**/93
Unterbringung auswärtiger Schüler **1**/192, 211, 249; **2**/54, 72, 150, 222; **3**/84, 85, 132, 133, 180, 182
Unterernährung **2**/191, 284, 285, 298; **3**/57, 81
Unterhaltung mit Kindern **1**/112, 134, 135; **2**/299
Unterrichtsanfang **1**/65, 81, 96–98; **2**/92, 203, 204; **3**/142
Unterrichtsbericht **1**/270; **2**/59; **3**/122, 126
Unterrichtsergebnisse **1**/75, 113, 148, 149, 261; **2**/35, 66, 67, 81–84, 94, 101, 107, 108, 114, 139–141, 145, 147–149, 173, 205, 206, 278, 279, 303; **3**/39, 45, 46, 48, 182
Unterrichtsgestaltung **1**/257, 267; **2**/83, 94, 108, 114, 115, 128, 146, 174, 175
Unterrichtsmethodik, allgemein **1**/113, 252; **2**/19, 20, 42, 52, 53, 62, 63, 74, 81, 83, 84, 86, 95, 108, 113, 114, 127, 139–141, 143, 145, 150, 151, 166, 173, 174, 222, 223, 233, 235, 266, 272, 275, 291; **3**/30, 31, 52–54, 65, 66–68, 74, 75, 81, 165, 189, 190
Unterrichtsstoff **1**/118; **2**/95, 115, 232–234, 266; **3**/74, 83
Unterrichtsverteilung **1**/65, 69, 120, 287; **2**/17, 18, 23, 97, 182, 302; **3**/21, 145
Unterrichtsvorbereitung **1**/118, 256, 273; **2**/82, 95, 107, 141, 142, 167, 232–234, 265; **3**/30–32, 39, 40, 55–57, 74, 83, 84
Untersuchungsmethoden **2**/120, 125, 129, 138
Unvorsichtigkeit **2**/189, 190
Urlaub **3**/21, 24, 25, 139–141
Urteile über Schüler **1**/75, 113; **2**/46, 129, 151, 152; **3**/82, 188
– über die Schule **2**/66, 67, 77, 94, 148, 149, 252, 253; **3**/192
Urteilsbildung **2**/94, 257; **3**/23–27, 188, 189
Urteilskraft **1**/82; **2**/109, 150
Utilitarismus **1**/99, 105

Van't Hoff, Jacobus Hendricus **2**/103
Vaterunser **1**/80, 96, 104
Vegetarismus **2**/228, 285, 286
Veranstaltungen, pädagogische **2**/76, 78, 116, 117, 154–157, 239, 252, 253; **3**/16–21, 90–92, 122, 139, 191, 192
Verantwortungsbewußtsein **1**/62, 111; **2**/140–142, 147–149, 179–181, 188–190, 237, 244
Verarbeitung der pädagogischen Angaben Rudolf Steiners **1**/106; **2**/54, 140, 154, 155, 179, 193; **3**/165
Verbandsraum **1**/155
Verbote **1**/72; **2**/49
Verbreitung des Waldorfschulgedankens **2**/75, 79, 80, 251, 252; **3**/88, 89, 105
Vererbung **1**/160; **2**/172; **3**/133, 188
Verein für ethische Kultur **1**/147
Verfrühung **1**/98, 99
Vergil **1**/275; **2**/301
Verhältnis der Lehrer untereinander **1**/72, 76, 250, 266–268; **2**/43, 44, 51, 52, 80, 197, 235–239, 269–271; **3**/100–103, 139–141
Verhältnis der Lehrer zu den Schülern **1**/72, 76, 77, 111, 117, 118, 140, 155, 156, 167, 168, 259; **2**/20, 48, 49, 72–74, 91, 92, 125–128, 143, 155, 205–207; **3**/82–84, 85, 132, 133, 134–138, 182–187, 189, 190
Verhältnis der Lehrer zu Rudolf Steiner **1**/214–217, 231–233, 239, 240; **2**/55–58, 147, 148, 166, 167; **3**/24, 25, 191
Verhältnis der Schüler zu den Lehrern **1**/77, 117, 118, 140; **2**/48, 49, 71, 121–124, 131–133, 137–142, 156, 204; **3**/60, 61, 80, 82, 107, 132, 133, 134, 135, 140, 169, 184
Verhandlungen mit Behörden **1**/217, 218, 228
Verhandlungen mit Schülern **1**/135, 139, 145; **3**/139, 140
Verhöre **2**/120, 125, 129, 137–139
Verlag «Der Kommende Tag» **1**/230; **2**/291
Verne, Jules **2**/63
Verschlafenheit der Schüler **2**/181
Verschwiegenheit **1**/73; **2**/48, 49, 57
Versetzung, Allgemeines **1**/73, 148, 149, 160, 168–171, 278, 281, 285; **2**/65, 113, 206; **3**/169
– in Hilfsklassen **1**/148, 171, 278, 281–283, 285; **2**/113, 178
– in Parallelklassen **1**/160; **2**/171, 289; **3**/33, 191
Verslehre **2**/39, 41

Verständnis für die eigenen Ziele erwecken **2**/80, 209; **3**/36, 105
Verteidigung der Schule **2**/180
Vertrauen **2**/48, 49, 71, 123, 137, 138, 238, 243; **3**/61, 66, 133, 169, 184
Vertretung der Schule **2**/241, 242, 248; **3**/20
Verwaltungsrat **2**/194, 235–239, 243–250, 268, 269; **3**/71, 103, 110, 115, 120, 191
Verwarnung **2**/131
Verweis **2**/189
Verwilderung in Klassen **3**/60
Vischer, F. Theodor **2**/41
Vokale **3**/172
Volkspädagogische Vorträge **1**/260, 277
Voltaire **2**/87
Vorbereitung des Unterrichts **1**/118, 256, 273; **2**/82, 95, 107, 141, 167, 232–234, 265, 266; **3**/30, 31, 39, 40, 54, 56, 74, 83, 84
Vorbereitung von Veranstaltungen **2**/44; **3**/16
Vorbereitungsklasse **3**/27, 29, 34, 35, 45–47, 76, 100–104, 123–125, 144, 146, 150, 194
Vorbereitungskurse 1919 sonst siehe Seminarkurse **1**/62
Vorbeugen **2**/189, 262
Vorgeburtliches Leben **1**/79, 80, 168, 226; **2**/92, 101, 257
Vorige Erdenleben **1**/101, 102
Vorlesen **1**/118
Vorstellungen bilden **1**/280; **3**/181
Vorstellungsunmöglichkeit **1**/36, 37
Vorträge von Rudolf Steiner siehe Steiner, Rudolf
Vorträge von Waldorflehrern **1**/127; **2**/75, 77, 78, 117, 222; **3**/18, 90, 138

Wagner, Richard **2**/87, 214, 275, 283; **3**/80
Wahle, Richard **3**/19
Wahlfreiheit des Unterrichts **1**/120, 121, 123; **2**/53, 59, 74, 163, 205, 207, 290; **3**/98, 166, 179, 180
Wahrhaftigkeit **2**/71, 223, 244; **3**/73
Waldorf-Astoria-Zigarettenfabrik **1**/127, 182, 183, 185, 186, 205, 209–211; **2**/271
Waldorfnachrichten **1**/80, 131
Waldorfschulbewegung **1**/95, 177, 179–181, 182–185, 186–190, 201–204, 218, 228–233, 256, 257, 270–272, 289; **2**/46, 47, 54, 60, 65–70, 75–79, 80, 81, 100, 251–255, 281, 284; **3**/37, 39, 112, 113, 121, 122, 136–138
Waldorfschule
– als Ganzes **1**/198, 252, 270, 271, 289; **2**/178, 179; **3**/63
– Anerkennung **1**/217, 277; **2**/67; **3**/49
– Aufbau der Schule **1**/66, 119, 121, 123, 175, 176, 178, 186, 191, 192, 254, 260, 261, 270, 271, 273, 276, 277, 288, 289; **2**/18, 21, 303; **3**/34–36, 46, 47, 123–125, 129, 130, 144, 150, 194
– Ausschluß aus der Schule **1**/121; **2**/101, 120–127, 129–136, 137–140, 147–149, 179–181, 194; **3**/82–84, 85, 182–186
– Berichte **1**/127, 128, 251; **2**/59, 79; **3**/88, 89, 126
– Berufung der Lehrer **1**/61–63, 65, 165, 186, 193–198, 206, 268, 285; **2**/22, 36, 64, 91, 98, 167, 168, 179, 184, 302; **3**/21, 23–26, 93
– Finanzierung **1**/70, 95, 145, 176–180, 181, 182–184, 186–190, 197, 201–203, 207–213, 228–233, 250, 256, 263; **2**/21, 38, 91, 147, 194, 204; **3**/16, 39, 89, 90, 130
– Geist der Schule siehe Geist der Waldorfschule
– Gründung **1**/61–64, 69, 164, 165, 209, 210; **2**/82, 246
– Konferenz siehe Konferenz
– Kulturaufgabe der Waldorfschule **1**/61–64, 95, 111, 162–168; **2**/69, 75, 76, 231–233, 254, 255; **3**/35–38, 112, 113, 121, 136, 137
– Lehrerausbildung **1**/273; **3**/26
– Lehrerkollegium siehe Lehrer
– Modellschule **1**/61, 62, 95, 270, 271, 289; **2**/67–69, 75, 100, 139–142, 278; **3**/136
– Name **1**/185, 186, 202, 230
– Patenschaften **1**/188
– Prospekte **1**/127, 128, 131, 132; **3**/99
– Republikanische Verfassung **1**/62, 206–209, 271; **2**/235–238, 241–250
– Revisionen **1**/273; **2**/35, 59, 65–69, 72, 99, 100, 141, 149, 172, 179; **3**/18, 20
– Schüler siehe Schüler
– Soziale Fragen **1**/111, 119, 188–190, 260–262, 288; **2**/20
– Staatslosigkeit der Schule **1**/185, 189, 191, 192, 202, 218, 271; **2**/65–69, 75,

242, 250, 278, 279; **3**/112, 113, 118
– Statuten **1**/205, 206; **2**/249, 254
– Verwaltungsrat **2**/235–239, 242–250, 254, 268, 269; **3**/101–103
Waldorfschule und Anthroposophische Gesellschaft **1**/73, 164–168, 178, 208, 212, 252; **2**/60, 75–78, 100, 120, 122, 127, 139–142, 147, 223, 252, 303, 304; **3**/17, 111-122, 134
– Christengemeinschaft **2**/58, 199, 227, 304; **3**/123, 175–179
– Öffentlichkeit siehe Öffentlichkeit und Waldorfschule
– Schulgesetzgebung **1**/71, 119, 218, 255; **2**/68, 241, 242, 250, 251; **3**/49, 76, 145
– Staat siehe Dreigliederung des Sozialen Organismus
– verwandte Bestrebungen **1**/165, 166, 178, 186, 230, 289; **2**/60, 78, 89, 100, 150, 154–157, 224, 239; **3**/94, 95, 107, 136, 138, 191, 192
– Württembergische Schulverwaltung **1**/64, 71, 116, 191, 192, 217, 218, 228, 255, 271, 276, 277; **2**/36, 99, 100; **3**/48, 49, 117, 145
Waldorfschulen, geplante **1**/165, 166, 289; **2**/60, 89, 150; **3**/138, 191
Waldorfschulgedanke, Verbreitung **2**/75, 80, 251, 252; **3**/88, 89, 90, 105
Waldorfschulpädagogik
– Allgemeines **1**/80, 95, 125, 162–168, 276, 277; **2**/54, 68, 71, 80, 89, 93, 140, 158, 159, 163, 164, 174, 179, 205, 206, 223, 257, 271, 274, 278, 300; **3**/20, 36, 65, 95, 125, 130, 144, 179, 182, 183, 194
– und Anthroposophie **1**/63, 67, 96–98, 110, 139, 142, 156, 157, 165–168, 214–217, 288; **2**/32, 43, 44, 50, 71, 122, 123, 143, 181, 223, 226, 227, 303, 304; **3**/20, 34–38, 55, 74, 91, 137, 142, 143, 152
– Literatur zur Waldorfpädagogik **1**/80, 119, 127, 128, 129, 131, 132, 270, 288; **2**/43, 44, 55, 67–69, 73, 200, 201, 202; **3**/88, 89
– und Öffentlichkeit **1**/61, 73, 110, 276; **2**/67–70, 94, 97, 117, 118, 122–125, 127, 131, 181, 189, 190; **3**/35–37, 134–136
– und Staatliche Schulaufsicht **1**/61, 119, 217, 227, 228, 255, 271, 276; **2**/59, 65–69, 82, 99, 100, 242, 248, 250, 251, 252, 253; **3**/47, 49, 104, 117, 145
– Ziele der Waldorfschulpädagogik **1**/73, 164, 165; **3**/38, 39, 112, 113
Waldorfschulverein **1**/131, 132, 138, 145, 182, 183, 184–189, 201, 202, 207–213; **2**/81, 91, 194, 248, 250, 254; **3**/120
Walther von der Vogelweide **3**/151
Wandschmuck in den Klassen **1**/154, 244, 245; **2**/151, 228–231, 240, 241
Weben **2**/29, 105; **3**/149
Weihnachtshandlung **1**/252
Weihnachtskrippen **1**/225
Weihnachtskurs für Lehrer 1921 **2**/64, 79
Weihnachtsspiele **2**/193, 194
Weimar **1**/129; **2**/88, 283
Weltanschauung und Religion **1**/98, 99, 102, 167, 168; **2**/50, 222, 223
Weltanschauung, Materialistische **1**/62, 163, 164; **3**/37, 38, 113
Weltanschauungsschule **1**/63, 80, 98; **2**/143; **3**/119
Weltoffenheit **1**/63, 230; **2**/118, 119, 251; **3**/18, 168
Weltschulverein **1**/95, 177, 181, 182–185, 186–190, 201–203, 218, 228–232, 289; **2**/250–254, 281, 284
Werner, Zacharias **3**/80
Westen–Osten **1**/220; **2**/24, 93
Widerstand gegen Fächer **2**/206, 207
Wiederholte Erdenleben **1**/79, 80, 101, 102, 226; **3**/51, 58, 70, 108, 137, 167, 193
Wien **2**/55, 80, 117, 118; **3**/23
Wiener Kongreß **2**/118
Wildenbruch, Ernst von **2**/176
Willensschulung **1**/103, 113, 124, 262; **2**/296; **3**/63
Wilson **3**/113
Wirtschaftskunde **1**/84
Wirtschaftsfragen **1**/70, 177, 182, 183, 187–190, 201–203, 207, 208, 256; **2**/21, 38, 77, 91; **3**/90, 128
Witz **1**/81, 114, 281; **2**/20, 62; **3**/62
Wochensprüche **1**/80, 112; **3**/142
Wochentage **1**/112
Wolfram von Eschenbach **2**/211–213, 215; **3**/88
Wundervorstellungen **1**/100

Zähne **1**/161, 283; **2**/20, 21
Zahnwechsel **1**/133, 283
Zarnckes Literarisches Zentralblatt **3**/41
Zehn Gebote **1**/105

Zeichenbretter **3**/66, 81
Zeichnen siehe auch Malen **1**/117, 122, 149, 150, 192, 193, 239–242, 247, 248, 250, 257, 259, 265; **2**/27, 30, 42, 51, 62, 80, 81, 89, 96, 150, 151, 193, 216; **3**/76, 85, 108, 128
Zeit vergehen lassen **1**/139, 248
Zeitbetrachtungen **1**/61, 62, 94, 95, 162–164, 230, 253, 254, 260, 261; **2**/232, 233, 251, 252, 254, 255, 276–281, 282, 284; **3**/35–38, 49, 113, 136, 137
Zeitfragen, Aufgeschlossenheit der Lehrer dafür **1**/63, 111, 164, 230, 254; **2**/76, 77, 250, 251; **3**/18, 37, 38, 134, 135
Zeitschriftenbeiträge **1**/119, 203, 253; **2**/65, 67–69, 75, 79, 251; **3**/89, 126
Zellenlehre **2**/104
Zentralkasse **1**/184
Zentrifugal **2**/286
Zeugnisse **1**/116, 147, 148, 168, 173, 284, 285; **2**/63, 81, 110, 136, 148; **3**/38, 48, 80, 125, 141, 167–169, 179, 180
– Abgangszeugnisse **1**/116; **2**/63, 136, 148; **3**/141
– Anerkennung **3**/38
– Einzelne Fächer **1**/116, 148, 173; **3**/179, 180
– Grundsätzliches **1**/116, 147, 148; **3**/167–169
– Individualisieren **1**/116, 147, 148, 168, 284, 285; **2**/63, 110; **3**/167–169
– Kontrolle der Eltern **1**/148; **2**/136
– Prüfungszeugnisse **2**/81; **3**/48, 80, 125
– für andere Schulen **1**/116
– Sorgfalt beim Ausstellen **2**/110; **3**/141, 167–169, 179
– Unterschriften **1**/285; **2**/148
– Zeugnissprüche **1**/285
Zeus **3**/69
Ziehbilderbücher **1**/250, 251
Zimmermann, Robert **2**/64
Zoologie **1**/87, 105, 106–108; **2**/84, 105, 151, 229; **3**/42, 77–79, 98, 149, 156
Zucker **2**/260, 268
Zugehörigkeit zum Kollegium **1**/199, 200
Zuhören **1**/112, 147, 283; **2**/70
Zulassung zum Abitur **3**/39, 48, 80, 125
Zürich **1**/252; **3**/91, 122
Zurückhalten von Fähigkeiten **3**/127
Zurückversetzen sonst siehe Klassenwechsel **1**/73–77, 281
Zurückweisen von Angriffen **2**/149
Zusammenwirken aller anthroposophischen Bestrebungen **1**/212, 267; **2**/119, 140, 156, 157, 215, 225; **3**/17, 100
Zusammenarbeit der Lehrer **1**/76, 139, 251, 267, 268, 275, 286; **2**/43, 56, 57, 80, 95, 106, 140, 158, 173, 197, 215, 231, 237, 238, 269, 270, 272; **3**/55, 100, 139
Zuspätkommen **1**/158, 159; **2**/35, 99, 100; **3**/142
Zweckmäßigkeitslehre **1**/99, 105
Zwölf Stimmungen, Zyklen siehe Steiner, Rudolf: Werke

## PERSONEN-VERZEICHNIS

### *A. Lehrer*

Die angeführten Seitenzahlen beziehen sich auf Stellen, wo Dr. Steiner die betreffenden Persönlichkeiten erwähnt.

Baravalle, Dr. Hermann von **1**/200, 233; **2**/43, 73; **3**/90, 158, 159
Baumann, Paul **1**/61, 65, 125, 150, 175, 223; **2**/44, 167, 202; **3**/55, 169
Baumann-Dollfus, Elisabeth **1**/65, 175; **2**/220, 302; **3**/170
Bernhardi, Gertrud **2**/91, 302
Bothmer, Fritz Graf von **2**/106, 192, 292
Boy, Christoph **1**/268; **2**/168, 200, 215
Christern, Elisabeth **2**/302; **3**/94
Doflein, Johanna **2**/137
Düberg, Klara **2**/17
Fels, Alice **2**/220, 302
Gabert, Dr. Erich **3**/145
Geyer, Pastor Johannes **1**/61, 65, 67, 82, 200, 201
Gildemeister, Verena **3**/145
Grunelius, Elisabeth von **2**/17
Häbler, Dr. Martha **3**/93, 100
Hahn, Dr. Herbert **1**/61, 65, 67, 120, 144, 182, 201; **2**/39
Hauck, Hedwig **1**/225, 241, 249

Heydebrand, Dr. Caroline von **1**/61, 65, 67, 120, 142, 156, 161, 169, 182, 200, 201; **2**/33, 69, 75, 77; **3**/21, 90
Hofmann, Elisabeth **3**/21
Husemann, Minnie **2**/220, 302
Killian, Robert **1**/199, 201
Koegel, Hertha **1**/61, 120, 200, 201
Kolisko, Dr. Eugen **1**/120, 155, 200, 201, 259, 274; **2**/18, 103, 111, 257, 263; **3**/36, 38, 170, 194
Lämmert, Julie **1**/175; **3**/90, 194
Lang, Hannah **1**/65, 120, 141, 156, 200, 201, 268, 273
Lehrs, Dr. Ernst **2**/302
Leinhas, Olga **2**/98
Mellinger, Bettina **2**/91
Michels, Gertrud **2**/36, 53; **3**/170
Michels, Klara **1**/274; **3**/93
Mirbach, Leonie von **1**/61, 65, 67, 200, 201; **2**/39
Molt, Berta **1**/61, 144, 199; **3**/94
Molt, Emil **1**/61, 132, 162, 182, 187, 189, 195, 199, 205–211, 217; **2**/21
Nägelin, Friedel **2**/91
Oehlschlegel, Friedrich **1**/61, 65, 67
Plinke, Frau Dr. Violet **2**/22, 36; **3**/94
Röhrle, Edith **1**/157; **3**/90
Röschl, Dr. Maria **1**/274, 285; **2**/19, 38, 167; **3**/143
Rommel, Helene, seit 1919 im Kollegium; in den Konferenzen nicht namentlich erwähnt
Ruhtenberg, Pastor Wilhelm **1**/268, 274; **2**/17, 39; **3**/126
Rutz, Hans **2**/91; **3**/194
Schubert, Dr. Karl **1**/123, 125, 171, 201, 227, 234, 285; **2**/19, 22, 23, 37, 38, 73, 111; **3**/18, 90, 170, 194
Schwebsch, Dr. Erich **1**/285; **2**/18, 23, 27, 38, 39, 42, 64, 75, 202; **3**/90, 158, 194
Stein, Eleonora **2**/19
Stein, Dr. Walter Johannes **1**/64, 65, 67, 82, 128, 131, 156, 230, 256; **2**/18, 75, 111; **3**/158
Steiner, Rudolf siehe Sachwortverzeichnis
Steiner-von Sivers, Marie **1**/135, 184, 199, 271, 275; **2**/87, 106, 116, 193, 221, 282, 283; **3**/130
Stockmeyer, E. A. Karl **1**/61, 65; **3**/158
Strakosch, Alexander **1**/64, 126, 225
Tittmann, Martin **2**/147, 170, 182, 187, 197, 220, 302
Treichler, Dr. Rudolf **1**/61, 65, 67
Uehli, Ernst **1**/201; **2**/39, 305; **3**/192
Uhland, Maria **1**/199, 201; **2**/89
Wilke, Elly **2**/302
Wolffhügel, Max **1**/199, 270; **2**/53, 151; **3**/76

*B. Mitarbeiter aus der Anthroposophischen Gesellschaft und andere erwähnte Personen*

Blommestein, Louise **2**/51
Boos, Roman **2**/47
Cross, Miss, Kings Langley **2**/60, 89; **3**/94
Englert Curt **1**/285; **2**/18, 44
Del Monte, José **1**/253, 254
Gladstone, Mr. **2**/210, 224
Gümbel-Seiling, Maximilian **3**/194
Haaß-Berkow, Gottfried **1**/231; **3**/194
Herrmann, Elfriede **1**/61
Karutz, Prof. Richard **2**/276–284
Kieser, Luise **1**/64
Kisseleff, Tatiana **3**/170
Koerner, Andreas **1**/64
Kugelmann, Georg **3**/194
Leinhas, Emil **2**/77; **3**/88
MacMillan, Miss **3**/91, 107
Maier, Alfred **3**/131
Maier, Dr. Rudolf **1**/124
Meier, Rudolf (Berlin) **1**/61
Mellinger, Dr. Johanna **3**/145
Noll, Dr. med., Ludwig **1**/74
Palmer, Dr. med., Otto **2**/289
Pelikan, Wilhelm **2**/103
Polzer-Hoditz, Ludwig Graf von **1**/230
Rittelmeyer, Friedrich **2**/76
Smits, Lori **3**/170
Steffen, Albert **2**/79, 201, 216; **3**/88, 159
Unger, Dr. Carl **1**/254; **2**/77; **3**/158
Wachsmuth, Dr. Günther **3**/91, 92, 144
Waller, Mieta, **1**/245; **2**/150
Wistinghausen, Kurt von **3**/177
Wolfer, Karl Emil **1**/61
Wolfram, Elise **3**/170